Nowe Tory

Styczeń
Zeszyt pierwszy

Warszawa. 1910.
Wydawnictwa rok piąty.

NOWE TORY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM OŚWIATY i WYCHOWANIA,

wychodzi **10 razy na rok** (oprócz 2 miesięcy wakacyjnych).

Dotąd w „Nowych Torach“ pomieszczali swe prace:

T. Antoniewicz, M. Biegańska. dr Bruner, K. Bujwidowa, K. Biske, Z. Brodzki, J. Unszlicht-Bernsteinowa, R. Centnerszwerowa, W. Chrzanowski, J. Ciembroniewicz, M. Czaplicka, K. Czerwiński, J. Dąbrowski, M. Feldblum, M. Falski, J. Grodecki, A. Grudzińska, A. Gawiński, H. Wilman-Grabowska, M. Hertzberżanka, J. Jakubowski, M. Iwanowska, W. Jezierski, Dr J. Jotejko, St. Kalinowski, M. Kalinowska, L. Komarnicki, A. Knake Ośmiałowska, M. Kreczmar, K. Kalkstein-Lewandowska, St. Kramsztyk, M. Kopalińska, J. Kaden. F. Kutnerówna, St. Koszutski, H. Kuczalska, M. Lipska, E. Lublinerowa, L. Librach, M. Laskowiczówna, J. Michalski. F. Morzycka, Dr Margulies, J. Moszczeńska, J. Mortkowiczowa, Dr M. Miklaszewski, J. Meyerówna, W. Nałkowski, Z. Nagorski, M. Z. Nałęcz, H. Orsza, K. Ostachiewiczowa, St. Pogorzelski, J. Rzętkowski, B. Rozstański, M. Dunin Suligowski, J. Szczepański, W. Strumpf, S. Sterling, W. Sterling. A. Szycówna, H. Sempołowska, W. Weychert-Szymanowska, A. Szczepaniakowa, A. Sujkowski, K. Stołychwo, Dr I. Trzebiński, M. Werycho, Ł. Wietrzycki, St. Wertensztejnowa, Dr L. Wernic, E. Żypowska, D. Zylberowa, D. Zółtyński, A. Zieleńczyk i wielu innych.

SŁOWO WSTĘPNE.

„Nowe Tory“ zaczynają piąty rok istnienia, a sam fakt przetrwania lat czterech na trudnym i odpowiedzialnym stanowisku przodowania polskiej myśli pedagogicznej w jej dążeniu po nowych torach, fakt zgrupowania w szeregach współpracowników najlepszych specjalistów, a w szeregach czytelników i prenumeratorów licznych sympatyków ideologji pisma, stwierdza że jest ono potrzebnym, że spełnia swe zadanie, że zajęło placówkę której bronić należy i dąży po szlakach, które dalej torować jest jego obowiązkiem.

W myśl tego że doskonałość i skończoność nie leży w naszej mocy, że dla nas dostępnym jest tylko dążenie ku szczytom myśli — podejmują „Nowe Tory“ pracę swą nadal pod hasłem: „excelsior.“

Praca naukowa w laboratorjach i szkołach wzorowych, które w pedagogice odgrywają rolę stacji doświadczalnych nie może być udziałem licznych rzesz nauczycielskich, poświęconych pracy zawodowej, praktycznemu stosowaniu naukowo wyprowadzonych teorji; z drugiej strony życie w swym wartkim biegu, żywy rozwój umysłów i charakterów dostarcza pedagogom licznych faktów życiowych, daje pole do obserwacji i możność zbierania tych oddzielnych danych, które służą do uzasadnienia teoretycznych wywodów. Łącznikiem pomiędzy teoretyczną pracą, a praktyką pedagogiczną, pomiędzy labo-

ratorjum pedologicznym, a szkołą i pokojem dziecięcym jest pismo pedagogiczne, zarówno konieczne dla uczonego teoretyka, który nie chce zatracić łączności z życiem, jak dla nauczyciela i wychowawcy, który pragnie doskonalić swą wiedzę, rozszerzać widnokręgi umysłowe, sprawdzać wyniki swej pracy i w ciągłym porównaniu teoretycznych danych z praktycznym ich stosowaniem widzi drogę po której iść musi jego samokształcenie i samowychowywanie, dające mu prawo do kształcenia i wychowywania młodych pokoleń.

Nie tylko jednak pedagog teoretyk i praktyk potrzebują pisma pedagogicznego. W całokształcie wychowania najważniejszym czynnikiem urabiającym dusze przyszłych obywateli jest atmosfera domu rodzicielskiego. Wskutek wadliwej organizacji naszych planów szkolnych pedagogika jest przedmiotem który w większości szkół naszych nie istnieje, a nieliczne próby umieszczenia jej pośród nauk wykładowych, ograniczają ją do śmiesznie drobnej dawki,— a jednak ojcowie i matki stają wobec konieczności wychowania swych dzieci. Coraz liczniejsze rzesze rodzicielskie odczuwają braki swego wykształcenia w tym kierunku, coraz liczniej, matki szczególniej, starają się zapełnić tę lukę przez samokształcenie, ale częstokroć przeraża je i zniechęca olbrzymi materjał, jaki przerobić należałoby, brakuje im wskazówek i możności orjentowania się w obszernej literaturze specjalnej i pomocniczej. Ułatwienie tego zadania rodzicom, udostępnienie dla nich ostatecznych wyników teoretycznych w dziedzinie pedagogji dociekań, umożliwienie poznania najlepszych w tej dziedzinie dzieł—jest zadaniem „Nowych Torów“, które tą drogą pragną zarazem stać stę terenem zbliżenia szkoły z domem, nauczycieli z rodzicami, łącząc ich na gruncie wspólnego interesu — dobra dzieci i przyszłego społeczeństwa, które oni tworzyć będą.

Każdego kto patrzy w przyszłości musi interesować organizacja szkolnictwa polskiego zaczynając od podstaw t. j. od szkoły ludowej i początkowej aż do szkół wyższych i specjalnych. Szkoły to kuźnice, gdzie tworzą się umysły i charaktery, to nasza nadzieja i przyszłość, szkoły nie powinny i nie mogą stać na jakimś wyodrębnionym, niedostępnym świadomości naszej stanowisku, powinny i muszą podlegać kontroli i krytyce ogólnej. A choć dla dobra uczących się, dla jednolitości wychowania pozostają i zawsze pozostaną pod kierunkiem specjalistów, powinny mieć ściany kryształowe, by wszyscy widzieć mogli co i jak w nich się odbywa. Tylko wspólny wysiłek pedagogów z powołania i rodziców stworzyć może ten zespół wśród którego wzrośnie młodzież zdolna do życia w przyszłym, lepszym społeczeństwie. „Nowe Tory“ sprawę szkolnictwa w najszerszym zakresie uwzględniają na swych łamach, notują skrzętnie to co w trudnych naszych warunkach szkoły nasze starają się przeprowadzić, śledzą ruch w szkolnictwie całego ucywilizowanego świata i tą drogą umożliwiają wykorzystanie pojedyńczych wysiłków ku ogólnemu dobru. W rubryce „Sprawy Szkolne“ znajdują czytelnicy żywotne, z bezpośredniej praktyki pedagogicznej i zaczerpnięte uwagi tyczące się życia wewnętrznego szkół naszych, a takie wspólne rozstrząsanie od niejednego błędu uchroni inne szkoły, niejedną pożyteczną nowość uczyni dorobkiem ogólnym, zespalając przy wspólnej pracy nie tylko pedagogów fachowców, lecz wszystkich ludzi o szerszym światopoglądzie, którzy w szkole i wychowaniu widzą gwarancję lepszej przyszłości.

Rozwój literatury pedagogicznej, obok wyczerpującego czas i energję dzisiejszego życia, czyni niemożliwym zaznajamianie się z każdym w tej dziedzinie zjawiającym się dziełem — a jednak z naszego stanowiska, którzy na pedagogję, jako na podstawę życia społecznego patrzy-

my, śledzenie wyników wiedzy pedagogicznej jest obowiązkiem każdego świadomego członka społeczeństwa. „Nowe Tory“ umożliwiają czytelnikom swym dopełnienie tego obowiązku pomieszczając fachowe recenzje o każdym wybitnym dziele w tej gałęzi, udostępniają tym sposobem tę literaturę szerszemu ogółowi i ułatwiają wybór odpowiedni.

Po tej drodze szły „Nowe Tory“ cztery lata. Każdy komu nie obce są warunki naszej służby społecznej doskonale zdaje sobie sprawę: jakich wysiłków, jakiej ofiarności, jakiego zamiłowania głoszonych ideałów potrzeba, by te nowe tory przebijać, by karczować uprzedzenia, niechęć i bierność własnego społeczeństwa, by uniknąć i przezwyciężyć przeszkody z zewnątrz, by nie poddać się zniechęceniu i wabnemu hasłu „jakoś to będzie.“

Idziemy w przyszłość w tym samym kierunku, silni wiarą w konieczność spełnienia naszego zadania, czerpiąc otuchę w tych szeregach, co pod hasłem postępu i dążenia ku lepszej przyszłości około pisma się grupują. Pragnąc ten węzeł sympatji między redakcją, a czytelnikami jeszcze zacieśnić, pragnąc zespolić się jeszcze bliżej w duchowym współżyciu, chcemy „Nowe Tory“ uczynić dziełem samychże czytelników i w tym słowie wstępnym zwracamy się o współpracownictwo i podtrzymanie do wszystkich, którym hasła przez „Nowe Tory“ głoszone blizkie są i drogie. I nie tylko o współpracownictwo formalne chodzi. Prosimy czytelników o komunikowanie swych życzeń i uwag, o wykazywanie kwestji specjalnie ich interesujących, o zapytywanie redakcji w poszczególnych wątpliwych faktach w nauczycielskiej lub pedagogicznej pracy. Pytania te redakcja skierowywać będzie do specjalistów i odpowiedzi pomieszczać będzie w specjalnej rubryce „Poradniku pedagogicznym“, który mamy nadzieję stanie się jednym z ogniw łączących redakcję z czytelnikami przy wspólnej pracy.

W walce o godność człowieczą...

Ilekroć trzymam w ręku pismo dziecinne lub książkę—tyle razy czuję w sercu ból, a rumieniec wstydu pali mi policzki. Bo oto kiedy nie wyłączając Rosjan, wszystkie narody europejskie, a nawet, powiem ściślej wszystkie ludy kulturalne całego świata dawno już zajęły się sprawami wychowania, a dyskusjom nad kwestjami pedagogicznemi, najwięcej czasu poświęcają — u nas: „głucho wszędzie, cicho wszędzie“. Zimna obojętność ogółu lub — wyczerpujące siły miotanie się jednostek dobrej woli. Słów dużo — do czynuśmy jeszcze nie dorośli.

Czasami tak by się chciało wziąć to biedne społeczeństwo za barki, wstrząsnąć: „A zbudźcie się, ludzie! a rozejrzyjcie się! toż dokoła was tysiące głodnych tym najstraszniejszym z głodów — głodem światła kultury!

Wtedy gdy wy, zdenerwowani, wyczerpani nie macie już w sobie dość sił by „światy stwarzać nowe“—tam, w tych dołach do których nie zajrzą wasze wypieszczone oczy — leżą odłogiem bujne niwy... Jesteście, jak ci „na wyspie“ Daniłowskiego, co zapomnieli, że stamtąd wyszli, a jeśli nie oddacie im tego coście od nich wzięli zagłada was czeka.

Zapuśćcie się kiedy w te cuchnące resztkami

śmieci i nędzą uliczki, spójrzcie w oczy wyrostków, oczy zahartowane do twardości stali widokiem rozpusty i zbrodni — wczytajcie się w ten gniew i tę nienawiść do was sytych, schludnych, takich pogodnych, cnotliwych — wczytajcie się, a przerażenie was ogarnie...“ Chciałoby się wołać...

— A czyż nasze panie dobroczynne nie zaglądają tam? Przecież i one chodzą w każde święto tam do tych nor, wnosząc ze sobą zapach paryskich perfum i — próżniactwa, a pozostawiają za to parę niezrozumiałych lukrowanych słówek, parę kopiejek i... niechęć wzbudzoną swoją postawą, swoim dobrobytem.

Przecież my mamy Towarzystwa Dobroczynności, kolonje letnie, schroniska i t. p.

Istnienie dobroczynnych instytucji usypia „dobroczynne i litościwe“ sumienia, — a nędza wzrasta i z ciemnych zaułków wychodzą wciąż nieletni nożowcy, gwałciciele, rabusie... Zgorszony obywatel łzy roni i, zadowolony z tego, że sędzia skaże małego przestępcę do domu poprawy, zasypia spokojnie do nowego zbudzenia się. Rabusiów coraz więcej... a obywatal bawi się w dobroczynność.

Rzadko kiedy odezwie się głos wzywający do czegoś więcej po nad czcze wzdychanie, opowie słów parę o jakiejś, gdzieś tam powstającej instytucji, wzmianka, napomknienie, „że, przecie, wartoby... zagadnienie pierwszej wagi... nieletni mordercy — tego... coś należałoby“—i na tym koniec.

Naturalnie nie myślę wcale o dzieciach chociażby średnio-zamożnych, pozostających pod mniej lub więcej nieudolną opieką, w ten lub ów sposób wciąż skierowywanych na „właściwe tory“, powstrzymywanych od złego. Myślę o tych, które siłą rzeczy osa-

motnione, pozostawione samym sobie, wcześniej czy później w braku innego kierownika dostają się pod wpływ i kierownictwo pobytowca lub sutenera; stają się członkami oddziałów wywiadowczych różnych włamywaczy lub pospolitych złodziei, kandydatami na ławę oskarżonych.

Dla tych nie robi się u nas absolutnie nic.

Szkół mamy bardzo niewiele—zresztą tu nie wystarcza szkoła: ona daje naukę, a wpływ jej dobroczynny po upływie godzin nauki słabnie i dzieci częstokroć idą tam, gdzie nie słyszą nudnych, a niezrozumiałych nauk moralnych, gdzie dostaną łakoci, a nadewszystko trochę wrażeń nowych, ponętnych swoją niezwykłością. Natury bujniejsze idą tam...

W Ameryce, gdzie ludzie są najwrażliwsi na dolę tych twórców przyszłości, dawno istnieje dążenie do zabezpieczenia ich przed pokusami — dania im zdrowego ziarna, stworzenia z tych właśnie tak strasznych dla nas wyrzutków społeczeństwa, ludzi dla tegoż społeczeństwa użytecznych.

Tam spotykamy się z niewidzianym u nas zjawiskiem: z nieletnich zbrodniarzy wyrastają zdolni i umiejący pracować obywatele kraju.

Jakim sposobem dzieje się ten cud? Nie zamknięto tam oczu z jękiem narzekania na zepsucie współczesne; w zamian za ponęty życia zbrodniczego dano tym dzieciom możność skosztowania życia towarzyskiego, życia w ogrzanych, oświetlonych, zaopatrzonych we wszystko, czego może wymagać człowiek kulturalny mieszkaniach. Wyrzucono za drzwi morał, zostawiono ciepłe, serdeczne słowo — zamiast nieufności, ostrożności wobec małych, rozbestwionych ludzi, postawiono bezgraniczne zaufanie.

Wykazano naocznie małym ludziom, że siła człowieka leży w tym, co on z siebie wypromienia, że

jego potęga nie w pięści, lecz kryje się w sile moralnej, gromadzkiej, że uczucia społeczne są tym co rządzi i czemu ulegać warto.

Demokratyzm, posunięty do uznania dzieci za obywateli, posiadających w *swoich* instytucjach prawa równe prawom dorosłego w jego organizacjach, pobudził Amerykanów do stworzenia dla dzieci własnych, *dziecinnych* organizacji.

Powstały więc kluby dla uliczników zwyczajnych, dla tych zaś, którzy już weszli na drogę zbrodni i występku zostały założone całe rzeczpospolite ze swoim samorządem, prawami, ba, nawet i monetą. W szkicu tym chciałbym powiedzieć pierwej słów parę o klubach dla uliczników, następnie, o ile okoliczności pozwolą — kolonjach dla przestępców i im podobnych instytucjach.

Dążenie do zastąpienia domów poprawy przez coś innego, doskonalszego, przez coś, coby nie sprzyjało rozwojowi zbrodni, a zabijało ją w zarodku istnieje od dłuższego czasu i w Europie. W Ameryce pod jego wpływem powstała instytucja opiekunów (probation officiers); za jej przykładem poszła Francja. U nas podobna instytucja wskutek charakteru naszego chybiłaby celu: zamiast zyskania czegoś nowego w osobach opiekunów, małoletni przestępca znalazłby się pod opieką ludzi może i zacnych, ale tak nudnych, że dziecko-przestępca, chociażby wskutek reakcji przeciw ciągłym upomnieniom, poszłoby w dalszym ciągu na drogę występku.

Zresztą taka rzeez, jak zniesienie domów poprawy wymaga drogi ustawodawczej; inaczej rzecz się ma z klubami; tu nawet w pośród naszych ciężkich warunków dałoby się dużo zrobić, a przy odrobinie energji, czasu i dobrej woli możnaby stworzyć olbrzy-

mie dzieło — o nieocenionej wprost doniosłości społecznej.

Usunąć człowieka, pchniętego na drogę występku przez jego warunki życiowe łatwo, ale mówić o tym, że domy poprawy nie są domami poprawy, lecz akademjami złodziejstwa i rozboju, chyba byłoby co najmniej zbyteczne. Trzeba nie dopuścić do zbrodni.

Istnienie instytucji opiekunów, którzy, śledząc za małym przestępcą, starają się przy pomocy wpływów etycznych, zwrócić go na drogę normalnego życia—zmniejsza ilość nieletnich przestępców-recydywistów o 90%. A w jaki sposób niedopuścić do zbrodni?

Potrzeba stworzenia instytucji, któreby zastąpiły dzieciom ulicę, wyczuta przez amerykanów, gdzie chyba życie jest stokroć gwałtowniejsze w swoich przejawach od naszego, dała początek klubom dla uliczników.

Dzieci najbardziej opuszczone, zdziczałe są wydzierane z błota ulicy do czystego, ciepłego mieszkania w którym są gospodarzami. Mają towarzystwo złożone z takichże uliczników i kierowników klubu, którzy nie moralizują, nie dają uczuć dzieciom tego, że są one wyrzutkami społeczeństwa dla których owa litościwa osoba poświęca się—a odwrotnie widzą przed sobą człowieka starszego od którego mogą otrzymać w każdej chwili radę i pomoc w trudnym wypadku.

Dzieci stopniowo przeradzają się.

Jeszcze słów parę o tym, co to takiego klub dziecinny, jak się go urządza. Klub dziecinny jest to instytucja taka w której dzieci mogą swobodnie biegać, bawić się, hałasować i wogóle robić co się im podoba, nie przeszkadzając jednocześnie nikomu. W zależności od środków, jakiemi rozporządza inicjator, mie-

szkanie może składać się z dwuch, trzech i więcej pokoi. Na początek, prócz niezbędnych stołów i ław, muszą być warcaby, domino, parę gier innych, piłka, trochę dziecinnych książek—przybory do pisania, niewielki zapas papieru, zeszytów, jeżeli można trochę kwiatów żywych i parę reprodukcji na ścianach. To wszystko.

A przedewszystkim założyciel musi być człowiekiem kochającym dzieci i młodzież, który się nie zrazi żadnym wybrykiem, nie da się unieść chęci moralizowania, potrafi wzbudzić w dzieciach sympatję zarówno do siebie, jak i do założonej przez się instytucji.

Dzieci ulicy różnią się od innych ogromną niezależnością. Wszelki ucisk, chociażby najmniejszy, zraża je, a najmniejszy pozór dobroczynności robi je nienaturalnemi, budzi dążenie i chęć wyzyskania możliwie najwięcej dobroczynnego pana, by go następnie rzucić jako rzecz zgoła bezużyteczną.

Gromadne życie na ulicy budzi w nich instynkt społeczny i tego rodzaju dzieci najłatwiej organizują się, o ile naturalnie ujrzą jasno i wyraźnie cel tej organizacji.

Ta możność posiadania *swojej* organizacji w mieszkaniu ciepłym, zacisznym — w połączeniu z możnością zabawienia się i wypoczęcia po całodziennych trudach, rzuca dzieci w objęcia klubu, czyni go ukochaną instytucją dla której w razie potrzeby gotowi nawet ponieść ofiarę,

Pamiętam wypadek, kiedy klubista ukradł parę kawałków cukru (klub był w prywatnym mieszkaniu dwuch studentów). Zapanowało ogromne poruszenie. Dzieci natychmiast zebrały się na naradę. „Cóż to jest?“—mówił jeden „dziś ukradł kawałek cukru, ju-

tro skradnie coś innego, a pojutrze wymówią nam mieszkanie.“

Skutkiem tego było wzbronienie wstępu do klubu małemu przestępcy i dopiero za wstawiennictwem kierownika zdecydowano się pozwolić mu uczęszczać na zebrania. Trzeba dodać, że byli to prawdziwi uliczniey, a klub, doprawdy, nie mógł być nazwany wzorowym, ponieważ z braku środków kierownicy nie mogli dać dzieciom nawet części tego, co się im słusznie należało. Mieszkanie było nieraz nieopalone, książek niewiele, gier też. Jedynie to, że było miejsce, gdzie można było zabawić się wesoło, pogwarzyć, od czasu do czasu urządzić wspólną wycieczkę, przywiązywało ich do klubu.

Z czasem zapomnieli o tym, że to prywatne mieszkanie i gdyby kto spytał o adres kierowników otrzymał, conajmniej dziwną odpowiedź: „u nas, w klubie“ i szczegółowy adres.

To jednak nie przeszkadzało im nie nadużywać mieszkania. Byli dziwnie delikatni pod tym względem. Ku końcowi roku kiedy już przyzwyczaili się do mieszkania i klubu—nawet wtedy nie było wypadku, żeby się kto zjawił przed oznaczoną godziną. Wieczorem zasiadywali się do późna, ale w dzień—nigdy. Wyjątek stanowiły dni, kiedy zbierali się rano na wycieczkę; wtedy bywały zabawne epizody. Mali, bojąc się opóźnienia, przychodzili zamiast o 10-ej o 6-ej rano, bez względu na pogodę, trzeba było ogrzewać biedne dzieci herbatą.

Bywało i tak, że jakiś nowy klubista, nie rozumiejąc o co chodzi, sprowadzał ze sobą 30 chłopców, ustawiał ich w pary na ulicy i ci stali tam, jaki kwadrans czekając na kierownika, który nie wiedząc nic o tym, spokojnie siedział w mieszkaniu oczekując innych członków wycieczki.

A jakie skutki? Oto dziecko, zamiast iść na ulicę i tam, patrząc na to życie pełne zbrodni i występku, wchłaniać w siebie duszące opary—idzie tam, do swego klubu, spędza wolny czas na godziwej rozrywce, unikając w ten sposób demoralizujących wpływów.

Oto jest jedyny według mnie sposób za pomocą którego, jak to pięknie powiedział założyciel klubów dla uliczników w Ameryce Tomasz Shew, można dopomóc młodzieży, ażeby nie było przestępców.

Wychowujmy człowieka od dzieciństwa, niech nie będzie benjaminków, nad któremi czuwają całe nauczycielskie korporacje i pasierbów pozostawionych samym sobie na pastwę losu i dzikich instynktów pierwotnego człowieka.

Wyzyskajmy ten głęboko, bo wiekami zakorzeniony instynkt gromady.

Niech kultura nie będzie udziałem nielicznych jednostek, niech powołani do tego wypromieniają ją z siebie i to przedewszystkim na wrażliwe jak klisza fotograficzna, dziecięce dusze.

Nie tak to trudno, jak się wydaje; trochę dobrych chęci, a łatwo się zbierze gromadka dzieciaków, w jakim się podoba wieku — ta odrobina hałasu i nieporządku, jaki robić będą, szczególniej z początku, stokrotnie opłaci się przeświadczeniem, że w ten sposób wyrywa się niejednego z rąk hańby, ciemnoty i upodlenia, a przysparza bojowników kultury, dobra i obowiązku obywatelskiego.

Pójdźcie na Powiśle, spójrzcie w oczy łobuzów, te głębokie polskie, tak rozumne oczy, a przekonacie się, że oprócz bogactw, które mamy w naszych kopalniach, stokroć większe bogactwa kryją się w tych ciemnych, brudnych, smrodliwych uliczkach. Zakładajcie kluby! Żadna ustawa wyjątkowa, żadne prawo

nie są w stanie nikomu zabronić zbierania dzieci dla zabawy; nawet w naszych opłakanych warunkach jest to najzupełniej możliwe.

Dla tego to raz jeszcze z wiarą, że wołanie moje nie będzie głosem wołającego na puszczy, wzywam:

Pomóżcie młodzieży, ażeby nie było przestępców!

Aleksander Jaśkiewicz.

Oświata na Dalekim Wschodzie.

Szkoły w Chinach.

Dzień każdy przynosi nam nowiny ze Wschodu Azji, potwierdzające już ustalone przekonanie, iż Chiny wstąpiły na drogę, którą już z wielkim powodzeniem przeszła jej młodsza siostra Japonja. Zapożyczając od Europejczyków ich wiedzę i technikę, Chińczycy chcą pozostać sami sobą, bez opieki białych, a nawet i swych sąsiadów Japończyków, kierujących tymczasem ich obecną ewolucją. Obok rozwoju przemysłu, reorganizacji armji, opracowania nowych kodeksów prawnych, rząd chiński zwrócił baczną uwagę na szkoły i dąży do zmiany dotychczasowego systemu wychowania.

Do ostatnich lat kształcenie dzieci było pozostawione prawie zupełnie inicjatywie prywatnej. Bogaci ludzie brali nauczyciela do swych dzieci, a on żył z niemi jako członek rodziny. Mniej zamożni mieszczanie łączyli się w grupy, które razem sprowadzały jednego nauczyciela. Dzieci zaś ludu uczęszczały do szkół, niezbyt gęsto rozsianych po kraju i bardzo nędznie utrzymywanych. Rząd miał prawo kontroli. On też urządzał egzamina i dawał stopnie naukowe, bez których nikt nie mógł być przyjętym do służby rządowej, cywilnej lub wojennej. Stopnie te otrzymać było nie łatwo. Wymagano długiego przygotowania prawie wyjątkowo dobrej znajomości klasycz-

nych ksiąg, filozofji i literatury chińskiej. Ponieważ taka długa i kosztowna nauka nie była dostępną dla biednych, więc moraliści chińscy niejednokrotnie skarżyli się na istniejący i niesprawiedliwy stan rzeczy. Raz po raz zwracali się też do rządu, by utworzył jedną szkółkę początkową na 25 rodzin, jedną akademję na 2500 rodzin, i wreszcie jeden uniwersytet w stolicy. Niektórzy cesarze starali się wypełnić stopniowo te rady i np. pierwszy cesarz z dynastji Mingów Huang-U (1368—1399 r.) rozkazał wybudować szkoły we wszystkich miastach, a potym i po wsiach. Jednak następni rządcy zapominali o tym ważnym obowiązku. A gdy się utwierdzili Mandżurowie to nawet z rozmysłem tamowali rozszerzanie wiedzy, woląc mieć posłusznych i nie myślących nad stanem kraju poddanych.

Gdy jednak z końcem zeszłego wieku i początkiem XX-go rząd mandżuro-chiński przekonał się jaką wyższość nad Chinami mają państwa europejskie i to dzięki swej wiedzy, wysoko stojącej nauce, postanowił wydobyć się z upokarzającego położenia, grożącego zupełnym rozszarpaniem państwa Niebieskiego. I oto jeszcze stara cesarzowa Tsen-Hi w 1905 r. kazała opracować plan powszechnej oświaty: z jednym uniwersytetem w Pekinie, szkołą normalną i techniczną w każdej prowincjonalnej stolicy, szkołą średnią w każdym mieście gubernialnym i szkołą elementarną w każdej wsi.

Pracę zaraz rozpoczęto. Lecz przedewszystkim otworzono nowoczesne szkoły normalne i średnie, uważając iż one są najwięcej potrzebne. Było to wielką omyłką, ponieważ uczniowie przygotowani staremi metodami nie byli w stanie słuchać wykładów historji lub matematyki nowożytnej. A i sam personel pedagogiczny nie wiedział co trzeba było wybierć za ogro-

mu wiedzy europejskiej, jakiego trzymać się systemu nauczania. Stąd zaś wynikał chaos, na który się skarżył niedawno w gazecie „Echo de Chine“ wykształcony prof. w Tsingaufu p. Li.: „Każdy miesiąc przynosił zmiany w programach, paraliżując inicjatywę kompetentnego nauczyciela, rzucając uczniów do labiryntu, w którym się dowolnie stykają najgorsze dziwaczności, najwięcej rażące pojęcia i giną bezowocnie najlepsze ziarna.“

Brak przygotowania był główną tego przyczyną. Niektórzy z profesorów zorjentowali się w położeniu. Ta sama gazeta podaje rozkaz jednego z kuratorów okręgu naukowego w Nankinie do podwładnych mu kierowników szkół w tych słowach: „Jeżeli szkoły początkowe nie są dobrze prowadzone, to one nie dostarczą dobrych uczniów dla szkół wyższych i oświata zawsze będzie w złym stanie.“ A klub nauczania powszechnego w Kiang-Su zwrócił się do ministrów z petycją, rozpoczynającą się od słów: „Szkoły niższe początkowe są daleko ważniejsze niż średnie i wyższe.“

Rząd usłuchał rady opinji społecznej i oto został wydany 15-go maja roku bieżącego dekret na korzyść szkół do tego czasu prawie zupełnie zaniedbanych:

„Minister oświaty przedstawił nam raport prosząc o zmianę praw, tyczących się szkółek początkowych, tak nowo otworzonych, jak również i starego systemu, mając na celu powiększenie ilości uczących się i jaknajszersze rozpowszechnienie oświaty.

„Uznajemy, iż wszystkie propozycje zrobione przez ministra są dobre i praktyczne. Dlatego rozkazujemy wszystkim wice-królom i gubernatorom a również i kuratorom okręgów naukowych trzymać się ściśle wskazówek ministra oświaty. Gdyby zaś który z mandarynów został obwiniony o niedostateczną dbałość

w stosowaniu nowych zasad, będzie odpowiedzialny przed prawem.

„Mamy nadzieję, iż wszędzie zostaną utworzone szkoły i poziom umysłowy ludu będzie rósł z każdym dniem. Oddaję temu cześć!“

Do groźby musiano się uciec, gdyż partja konserwatywna coraz więcej niechęci wykazywała do nowego systemu europejskiego wychowania młodzieży i wszelkimi sposobami starała się tamować rozwój nowego szkolnictwa, istniejącego zaledwie od lat kilku. Wysunięty przez partję tę cenzor Li-szao-chna napisał księciu rejentowi Czun raport dowodzący konieczności powrócenia do uprzedniego systemu wykształcenia, opartego na klasykach chińskich.

Obecnie w Pekinie, gdzie nowe szkoły zostały utworzone w największej ilości, na 128,000 rodzin istnieją już 183 szkoły z 105,000 chłopców i 1280 nauczycielami i 17 szkół dla dziewcząt, w których się uczy 775 uczenic, wykładają zaś 104 nauczycielki.

W Chinach poszanowanie dla nauki jest silniejsze niż gdziekolwiek. Jednak nędza zmusza biednych rodziców do przerywania nauki dzieci, potrzebnych im w pracy domowej lub zarobkowej. I dzieci prędko zapominają to, czego krótko uczyły się w szkołach. Jeszcze i dziś początkowa nauka języka chińskiego polega na czytaniu książek klasycznych i religijnych, które również są niezrozumiałe dla dzieciaków, jak i dla europejskiej dziatwy dzieła Comte'a lub Spinozy.

Klub nauczania powszechnego zwrócił na to uwagę i w swej petycji żąda, by nauka trwała w początkowych szkołach krócej, a książki klasyczne zostały zastąpione innemi dostępniejszemi.

„Według obecnych prawideł Ministerjum Oświaty dzieci powinni przejść 5-o letni kurs w niższej i 4-o letni w wyższej szkole początkowej. Kiang-Nau

jest najbogatszą prowincją Chin. A jednak na 10-ciu dzieciaków tego kraju zaledwie jedno, najwyżej dwa się znajdzie takich, któreby mogły uczęszczać do szkół w ciągu 5 lat. Reszta musi porzucić szkoły po 2—3 latach nauki. Jeżeli zaś dzieci Kiang-Nau nie są w stanie przejść całkowitego kursu, to cóż mówić o innych biednych prowincjach kraju?"

Również klub wskazuje, że z 30 godzin tygodniowych zajęć—12 godzin jest przeznaczone na czytanie książek religijnych, których dzieci nie rozumieją. Rezultat więc taki, iż dzieci nie mają czasu nauczyć się rodzinnego języka.

Wobec powszechnej czci dla tych ksiąg i dzieł napisanych przez dawno zmarłych wielkich myślicieli, moralistów wystąpienie klubu nowatorów trzeba uznać za nader śmiałe.

Nader dziwnym jest, że szkoły początkowe są obecnie jedynym przybyszem, gdzie mądrość czasów ubiegłych jest wykładaną i rozpowszechnianą. Szkoły średnie i wyższe specjalne mają już kursa zupełnie nowożytne. Oto np. jakie tematy były dane kandydatom do służby państwowej:

„Warunki traktatu berlińskiego", „Kongres wiedeński," „Doktryna Manroe i jej zastosowanie do Dalekiego Wschodu," „Historja i obecny stan Szwajcarji." „Jak mogło się stać, że będąc tak małym państwem Szwajcarji pozostała niezależną. „Polityka Japonji." „Czy zadowoliła się ona naśladownictwem narodów Zachodu?" „Srodki rozwinięcia bogactwa Chin." „Kopalnie i koleje żelazne."

Nie ma wątpliwości, iż wprowadzenie do chińskich szkół początkowych czytania w języku dla dzieci zrozumiałym z zakresu historji, gieografji, nauk przyrodniczych jest już tylko kwestją lat kilku.

B. Piłsudzki.

Rysunki u dzieci wiejskich.

(Przyczynek do badań psychologicznych).

Rysunki to pierwotne pismo pierwotnych ludzi, są jednym z kluczyków otwierających nam przystęp do poznania duszy dziecięcia. Nic też dziwnego, że Polskie Towarzystwo Badań nad dziećmi zainteresowało się bardzo tą sprawą i zabrało się z całą energją do gromadzenia rysunków, poszukując wszędzie chętnych współpracowników. Ale nie tak to łatwo zgromadzić tego rodzaju autentyczny materjał; szczególniej zaś trudność ta nasuwa się, gdy chodzi o zebranie rysunków dzieci wiejskich. Dzieci te zwykle w domu nie zajmują się rysunkami, bo nie mają na to czasu, trzeba bowiem starszym w pracy pomagać, a wreszcie rodzice żałujący każdego centa na papier i potrzebne do szkoły zeszyty nie pozwoliliby na takie marnowanie papieru i ołówków. Żadne też z wiejskich rodziców nie zajmuje się gromadzeniem rysunków swego dziecka, a właśnie zbiory takie rysunków wykonywanych przez jedno i to samo dziecko w różnym czasie, przedstawiają dla psychologa bardzo cenny nabytek. Chociaż jednak na razie przynajmniej, nie można z takich zbiorów korzystać, nie trzeba przecież wyrzekać się dobrowolnie poznania dziecięcia tą drogą i trzeba się starać o ile możności złemu zara-

dzić. Tą myślą ożywiony zabrałem się do zbierania rysunków dzieci wiejskich w ten sposób, że rozdawałem nie w klasie czyste kartki papieru z poleceniem, aby uczniowie na nich rysowali co im się tylko podoba. Rysunki takie, chociaż inicjatywa nie wyszła od dziecka, są bądź co bądź rysunkami samodzielnemi, tym bardziej, że dołożyłem wszelkich usiłowań, aby niczym samodzielności tej nie krępować i nie poddawać dziecięciu żadnego tematu.

W ten sposób zgromadziłem:

5	rys.	pochodz.	od	7	letn.	chłopców						
36	„	„	„	8	„	„	i	2	rys.	od dziew.	w tym	wieku
156	„	„	„	9	„	„	„	46	„	„	„	„
226	„	„	„	10	„	„	„	234	„	„	„	„
301	„	„	„	11	„	„	„	68	„	„	„	„
106	„	„	„	12	„	„	„	136	„	„	„	„
4	„	„	„	13	„	„	„	7	„	„	„	„
19	„	„	„	14	„	„	„	5	„	„	„	„
0	„	„	„	15	„	„	„	16	„	„	„	„
853		chłopców					i	514	dziewcząt.			

Razem zebrałem 1367 rysunków. Rysunki te pochodzą od 114 chłopców i 66 dziewcząt, razem więc od 180 dzieci.

Aby przy oglądaniu rysunków nie nasuwała się żadna wątpliwość w odpowiedzi na pytanie co dziecko chciało narysować, kazałem każdemu dziecku podpisać pod rysunkiem co ten rysunek ma przedstawiać.

Oczywiście, przy prowadzeniu badań nad rysunkami nie chodzi nam o technikę, ale musimy sobie odpowiadać na pytania interesujące psychologa a więc:

a) co dziecię najchętniej rysuje,

b) jak mu się dany przedmiot faktycznie przedstawia;

c) czy dziecko stara się i o ile o estetyczne wykończenie rysunku;

d) które szczegóły danego przedmiotu uważa dziecko za istotne, za charakterystyczne.

Zebrane rysunki, stosownie do tego co przedstawiają, dadzą się podzielić na pewne grupy, które posłużą nam do łatwiejszego orjentowania się. I tak:

A) rysunki ludzi;
B) „ zwierząt;
C) „ roślin:
D) „ ciał niebieskich;
E) figury geometryczne;
F) rysunki różnych przehmiotów;
G) rysunki przedstawiajcce obrazy, a nie pojedyńcze przedmioty.

A.

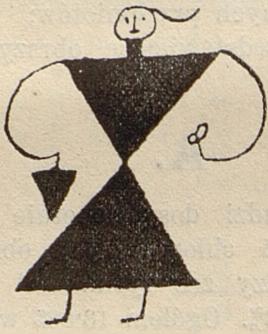
Dzieci rysują ludzi dosyć chętnie i spotykamy pomiędzy rysunkami chłopców 112 obrazków ludzi czyli 13·13%, pomiędzy zaś rysunkami dziewcząt 67 rysunków czyli 13·03%. Ogółem 13·08% wszystkich rysunków stanowią rysunki ludzi.

Wśród tych rysunków znajdujemy typy najczęściej przez dzieci wiejskie spotykane. A więc widzimy tu przedewszystkim pana i panią, następnie chłopa i babę, żyda, żydówkę, górala, żandarmów, żołnierzy, „naszą panią“, (nauczycielkę), ba nawet i cesarza, tego ostatniego sportretowanego z wizerunku znajdującego się w książkach szkolnych. Zauważyć tu można, że niektóre dzieci rysując mają na myśli nie typ ogólny, ale często pewnego osobnika, o czym świadczą podpisy pod rysunkami w tym rodzaju jak „nasza pani“ lub imiona i nazwiska ich koleżanek. Stwarzając też nieraz potworne wprost karykatury, dzieci nie chcą obrazić przedstawionej osoby, zauważyłem bowiem, że przeciwnie rysują osoby lubiane.

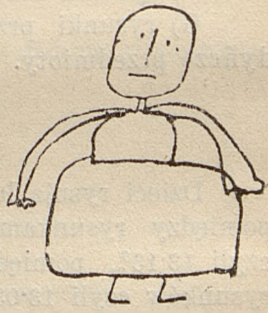
Rysunki są w znacznej części szematyczne tylko, a pewne szczegóły świadczą o wcale dobrze rozwiniętym zmyśle spostrzegawczym u dzieci. Ciekawą różnicę np. zauważyć możemy między rysunkiem pani, a baby. Pani jest zawsze w pasie cienka, baba gruba, panna ma ręce w precle powyginane i zazwyczaj w jednej ręce trzyma parasolkę, w drugiej kwiatek. Pani ma jakieś dziwadło na głowie, baba nie, pani ma suknię ozdobioną naokoło, baba nie.



„Pani“ (rysunek dziecka)



„Panna“ (rysunek dziecka)



„Baba“ (rysunek dziecka)

Dają się też zauważyć różnice pomiędzy chłopem a panem. Pierwszy zazwyczaj bywa przedstawiany z fajką w zębach. Różnica między chłopem, a żydem jest mniej wybitna, ale przecież istnieje i co dziwna odczuwa ją dziecko nie w ubraniu, ale w rysunku głowy. Głowy panów i chłopów bywają okrągłe, głowy żydów więcej prostopadłe. W rzeczywistości też głowa chłopa pozbawiona zarostu robi to wrażenie, podczas gdy głowa żyda, dzięki brodzie zdaje się być więcej wydłużoną. Żołnierz przedstawia odmienny zupełnie typ. Dziad miewa zwykle nogi niemożliwie powykrzywiane.

Każdy człowiek na rysunku dziecka posiada głowę, szyję, tułów, nogi i ręce. Na głowie nie zapomina dziecko narysować oczu, ust i nosa, wyjątkowo zaś rysuje także i uszy. Prócz powyższych istotnych części dodają jeszcze niektóre dzieci palce u rąk i nóg, a w takich wypadkach rzadko się trafi, aby nie było po pięć palców. Jeżeli jednak dziecko zaznacza tylko, że mają tam być palce to wtedy nie zwraca uwagi na ich ilość.



„Żołnierz“ (rysunek dziecka).

Charakterystycznym w rysunku dziecka jest niezgodność części ciała pomiędzy sobą. i tak dziecko rysuje np. twarz z profilu, ale tułów en face, a nogi znowu z profilu. Nie może sobie też dziecko dać rady z ruchem jak to widzimy na podobiźnie maszerującego żołnierza. Ucho przyczepia dziecko najczęściej z tyłu głowy.

Dziecko jeżeli rysuje ludzi to rysuje już zwykle całą postać, a chyba bardzo rzadko samą głowę. Wśród zebranych rysunków nie napotkaliśmy ani jednego takiego rysunku.

Tułów mężczyzn rysuje dziecko linjami krzywemi, kobiet częściej linjami prostemi. Głowy narysowa-

nej linjami prostemi nie spotkałem w moim zbiorze rysunków.

B.

Dzieci interesują się bardzo żywo zwierzętami, grupa ta przedstawia się też w rysunkach dzieci wcale pokaźnie. 'Wśród rysunków chłopców spotykamy 121 obrazków zwierząt czyli 14·18%, wśród rysunków dziewcząt 136 rysunków czyli 26·S6%. Rysunki wszystkich zwierząt wynoszą 20·32% ogólnej liczby rysunków.

W szeregu rysunków chłopców spotykamy najwięcej, bo 28 rysunków konia, następnie 13 rysunków zająca, 8 rysunków świni domowej, 7 rysunków świni dzikiej, 7 rysunków lisa, 6 wilka, po pięć rysunków krowy, psa, koguta i ryby, po 4 rysunki gęsi, bociana, czapli i sarny, po trzy rysunki kota i kury, po 2 rysunki ptaka i jeża, wreszcie po jednym rysunku cielęcia, królika, sowy, raka, kaczki, wołu i barana.

Między rysunkami dziewcząt pierwsze miejsce zajmują rysunki krowy w liczbie 15; następnie znajdujemy 11 rysunków zająca, 10 rysunków świni, 9 rysunków wilka, 9 kury, 9 rysunków sarny, 7 rysunków gęsi, 7 rysunków ryby, pięć rysunków gila, po 4 rysunki jaszczurki, dzikiej świni, kreta, konia, lisa, po dwa rysunki koguta, kota, psa, myszy, królika i po jednym rysunku jeża, niedźwiedzia, szczura, kurczęcia, cielęcia i kaczki.

Jak z powyższego zestawienia widzimy, dziewczęta bardziej lubią rysować zwierzęta. Że wśród rysunków chłopców spotykamy na pierwszym miejscu konia, u dziewcząt krowę, wytłumaczyć to można sympatją chłopców i dziewcząt skierowaną do tych zwierząt, a zarazem i tym, że rodzice na wsi od wczesne-

go dziecka stale już chłopców napędzają do oporządzania koni, dziewczęta zaś do krów. Tak chłopcy jak i dziewczęta chętniej rysują zwierzęta czworonożne aniżeli ptaki, dlatego zdaje się, że wśród czworonogów łatwiej im pochwycić różnice zachodzące pomiędzy jednym, a drugim gatunkiem, aniżeli u ptaków.

Pomiędzy rysunkami spotykamy dosyć dużo zwierząt leśnych i to zwierząt tego rodzaju jak np. wilk i niedźwiedź, dzik, których dziecię wiejskie nie zwiedzające menażerji widzieć nie mogło. Rysunki te pochodzą stąd, że w książkach do nauki znajdują się opisy i podobizny tych zwierząt.

Zwierzęta rysowane przez dzieci nie różnią się prawie pomiędzy sobą, nie wiele posiadają istotnych charakterystycznych cech i gdyby nie podpisy pod obrazkami wiedzielibyśmy jedynie, że to jest zwierzę, ale trudnoby nam było odgadnąć co to ma być za

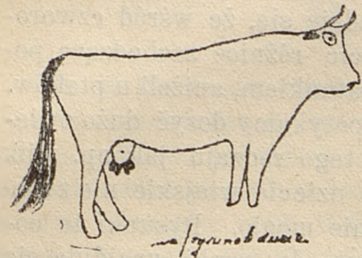


„Zwierzę“ (najprostszy rysunek dziecka).

zwierzę. Wyjątek pod tym względem stanowią rysunki koni i krów, które można po większej części poznać i bez podpisu. Wcale udatne i podobne są także rysunki zwierząt leśnych, ale udatność ta i podobieństwo pochodzi stąd, że dziecię zwierząt tych nie rysowało z pamięci, ale przerysowało je bezpośrednio z książki.

Rysunek zwierzęcia mniej jest dokładny niż rysunek człowieka. U zwierzęcia rozróżnia dziecko najczęściej głowę, tułów, ogon i nogi, rzadziej oczy

i uszy. Najwięcej stosunkowo szczegółów zawierają rysunki konia i krowy.

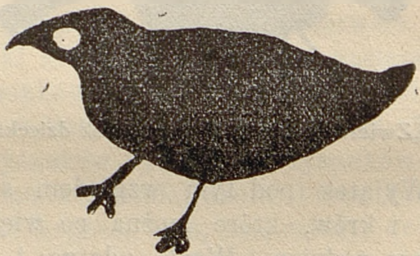


„Krowa“ (rysunek dziecka)



„Koń“ (rysunek dziecka)

Mniej jeszcze różnic, aniżeli pomiędzy gatunkami czworonogów spotykamy pomiędzy rysunkami ptaków i zdaje się, że dzieci przeważnie rysując gęś czy kurę, mają na myśli nie danego osobnika, ale jedynie „ptaka“, a na poparcie naszego przypuszczenia posłużyć może i to, że kilkoro dzieci podpisało rysunek tym słowem



„Ptak“ (rysunek dziecka)

jedynie. Rysunek ptaka zawiera też u dzieci najmniej szczegółów. Charakterystycznym jest, że bardzo mało, zdaje mi się, że zaledwo dwa lub trzy rysunki w zbiorze posiadam ptaków lecących, a wszystkie prawie rysunki przedstawiają ptaki stojące.

Rozglądając się w rysunkach dzieci należących do tej serji zauważyć możemy, że dziecko ogólne kształty zwierzęcia wcale dobrze pamięta.

C.

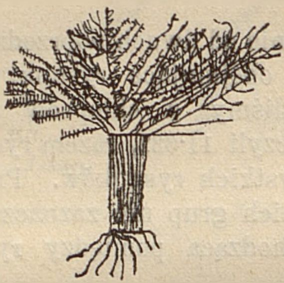
Mniej pokaźnie od dwuch poprzednich grup przedstawia się grupa obejmująca rysunki roślin. Takich rysunków znaleźliśmy u chłopców 35 czyli 4·33%, u dziewcząt 60, czyli 11·63%, razem rysunki roślin stanowią 7·98% wszystkich rysunków. Przy żadnej natomiast z poprzednich grup nie zaznacza się tak wybitnie różnica zachodząca pomiędzy rysunkami chłopców a dziewcząt.

Rośliny nie przedstawiają także wielkiego urozmaicenia ze względu na gatunki. Widzimy u chłopców przedewszystkim rysunki drzewa (15 rysunków) „kwiatu" bez specjalnej nazwy (14 rysunków) gruszki (3 rysunki), wierzby (2 rysunki) i jeden rysunek jabłoni.

Wśród rysunków dziewcząt zaliczonych do tej grupy na pierwsze miejsce wysuwają się rysunki kwiatu (51 rysunków) lilji (2 rysunki), mirtu (2 rysunki) i po jednym rysunku astru, róży, fuksji i rzepy. Jeżeli porównamy te dwa zestawienia zauważymy, że u chłopców przeważa rysunek drzew, u dziewcząt kwiatu. Swiadczyć to może, o większym zainteresowaniu się chłopców kwestją pożytku, podczas gdy u dziewcząt przeważały przy rysowaniu względy estetyczne.

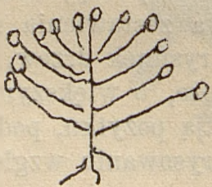
W rysunku drzewa dziecko rozróżnia korzenie, pień, gałęzie, a bardzo często i listki znacząc je prostemi kreskami. To rysowanie korzeni u drzewa jak jeszcze i inne szczegóły o których wypadnie nam mówić przy innych grupach naprowadza nas na domysł,

że dziecko rysuje nie z natury, ale z pamięci i rysuje te części o których wie, że są, bez względu na to, czy części te przy patrzeniu na dany przedmiot widać czy nie.



„Drzewo“ (rysunek dziecka)

Rysunki kwiatów przedstawiają się u chłopców bardzo prymitywnie, a natomiast rysunki dziewcząt odznaczają się większym urozmaiceniem oraz pewnym



„Kwiatek“ (rysunek chłopca)



„Kwiatek“ (rys. dziewczynki)

poczuciem estetycznym. Przypatrując się tym rysunkom możemy też i zauważyć, że przeważa tu nie ry-

sunek jakiegoś kwiatu z natury, a rysunek kwiatów jakie widzimy malowane na skrzyniach. Te kwiaty odznaczają się też staranniejszym wykonaniem. Przypomnijmy sobie co wyżej powiedziałem o rysowaniu zwierząt, a pomimo woli nasunie się nam na myśl, że dzieci lepiej rysują to co widziały już narysowane, aniżeli to czego obraz mają tylko w duszy.

Rysunki roślin chociaż przedstawiają pewną rozmaitość, chociaż różnią się pomiędzy sobą więcej aniżeli rysunki ptaków, są zupełnie prawie niepodobne do tego co wskazuje podpis, a więc np. do astru it.p.

D.

Dziecko widzi codziennie na niebie słońce, gwiazdy i księżyc i zdawaćby się mogło, że rysunki ciał niebieskich stanowić będą wcale pokaźną grupę, a tymczasem w naszym zbiorze znaleźliśmy zaledwie 5 rysunków ciał niebieskich co stanowi 0·54%.



„Księżyc" (rysunek dziecka)

W liczbie tej znajdujemy dwa rysunki księżyca i trzy rysunki słońca.

Tak przyzwyczajeni jesteśmy do przedstawiania księżyca jako twarzy z nosem, oczyma i ustami, że rysunek księżyca jako koła podzielonego na cztery części musiał nas zadziwić i pytaliśmy dziecka dlaczego tak a nie inaczej księżyc narysowało, nie umiało nam jednakowoż zagadki tej wytłumaczyć.

E.

Cokolwiek większą, od poprzedniej, ale również bardzo nieliczną jest grupa zawierająca rysunki figur gieometrycznych. W grupie tej znajdujemy pomiędzy rysunkami chłopców cztery rysunki koła, oraz dwa rysunki kwadratu co czyni 0·3%, u dziewcząt zaś cztery rysunki kwadratu 0·77%.

Rysunków kwadratu jest ogółem więcej aniżeli rysunków koła z tego zdaje się powodu, że dzieci w szkole na rysunkach uczą się przeważnie rysować ornamenta w kwadracie.

Ta mała bardzo ilość rysunków gieometrycznych naprowadza nas na to, że dzieci i w szkole na lekcji rysunków chętniejby rysowały przedmioty otaczające je, aniżeli ornamenta, które nie bardzo je pociągają.

F.

Z kolei przechodzimy do najliczniejszej grupy, obejmującej rysunki różnych przedmiotów codziennego użytku. Do grupy tej zaliczyliśmy 384 rysunków chłopców czyli 45·01% i 189 rysunków dziewcząt czyli 32·1%. Ogółem rysunki przedmiotów stanowią 38·55% wszystkich rysunków.

W grupie tej przeważają rysunki chłopców.

Pomiędzy rysunkami znajdujemy u chłopców 48 rysunków drabiny, 43 rysunki domu, 40 rysunków krzyża, 29 rysunków ławki, 24 rysunków grabi, 19 rysunków tablicy szkolnej, 18 rysunków wideł, 14 rysunków zegaru, 14 rysunków łopaty, 12 rysunków stołu, 12 rysunków kosy, 9 rysunków cepów, 8 rysunków łyżki, 8 rysunków noża, siedm rysunków siekiery, 3 rysunków obrazu, 5 rysunków okna, 5 rysunków

jaja, 5 rysunków książki, 5 rysunków wozu, 5 rysunków szafy, 4 rysunki flaszki, 4 rysunki młota, 4 rysunki stołka, 4 rysunki skrzypiec, 3 rysunki kapelusza, 3 rysunki gumy do wycierania, 3 rysunki lasów, po dwa rysunki pudełka, kałamarza, obcęgów, mapy, kociołka na wodę, studni, sierpu, trąby i po jednym rysunku kijanki. piłki, kłódki, stopnia (gradus szkolny) pieca, miski, klucza, nożyc, tabliczki, klatki, listu, klarnetu, figury, ganku, centa, pałki, wagi i fajki.

Wśród rysunków dziewcząt znajdujemy 27 rysunków drabiny, 18 rysunków ławki, 18 rysunków wideł, 16 rysunków tablicy, 16 rysunków grabi, 10 rysunków stołu, 11 rysunków łopaty, 10 rysunków okna 10 rysunków krzesła, 7 rysunków łyżki, 6 rysunków domu, 4 rysunki siekiery, 3 rysunki pióra, 3 rysunki cepów, po 2 rysunki gumy do wycierania, noża, grzebienia, widelca, jaja, krzyża, pudełka, obrazu i po jednym rysunku mapy, szafy, łóżka, ołówka, drzwi, chusteczki, kuferka, kieliszka, centa, książki, kwarty, kredy, zegaru.

Chłopcy narysowali 52 przedmioty dziewczęta tylko 35 przedmiotów. Pomiędzy tymi przedmiotami znajduje się 21 takich, które rysowali tak chłopcy jak i dziewczęta, 28 które rysowali tylko sami chłopcy i 11 które rysowały tylko same dziewczęta.

I chłopcy i dziewczęta rysowali następujące, przedmioty:

drabinę	rys.	48	chłop. i	27	dziew.	razem	75	rys.	drabiny
dom	„	43	„	3	„	„	47	„	domu
krzyż	„	40	„	2	„	„	42	„	krzyża
ławkę	„	29	„	18	„	„	47	„	ławki
grabie	„	24	„	16	„	„	40	„	grabi
tablicę szkolną		19	„	16	„	„	35	„	tablicy
widły	„	18	„	18	„	„	36	„	wideł

zegar	rys.	14	chłop. i	1	dziew.	razem	15	rys.	zegaru
łopatę	„	14	„	1	„	„	25	„	łopaty
stół	„	12	„	11	„	„	23	„	stołu
cepy	„	9	„	3	„	„	12	„	cepów
łyżkę	„	8	„	7	„	„	15	„	łyżki
nóż	„	8	„	2	„	„	10	„	noża
siekierę	„	7	„	4	„	„	11	„	siekiery
obraz	„	5	„	2	„	„	7	„	obrazu
jaje	„	5	„	2	„	„	7	„	jaja
książkę	„	5	„	1	„	„	6	„	książki
szafę	„	5	„	1	„	„	6	„	szafy
okno	„	5	„	10	„	„	15	„	okna
stołek	„	4	„	10	„	„	16	„	stołka
gumę do wycierania		3	„	2	„	„	5		*gumy do wycierania*
pudełko	„	2	„	2	„	„	2	„	pudełek
mapę	„	2	„	1	„	„	3	„	mapy
centa	„	1	„	1	„	„	2	„	centa

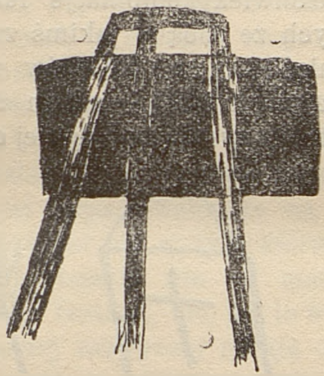
Sami chłopcy rysowali: flaszkę (4), kosę (12), kijankę (1), piłkę (1), młotek (4), kapelusz (3), kłódkę (1), kałamarz (1), obcęgi (2), kociołek na wodę (2), stopień (1), studnie (2), miskę (1), wóz (5), basy (3), sierp (3), klucz (1), nożyce (1), tabliczkę (1), klatkę (1), list (1), trąbę (2), skrzypce (1), klarnet (1), figurę (1), ganek (1), pałkę (1).

Same dziewczęta rysowały: łóżko (1), grzebień (2), pióro do pisania (3), widelec (2), ołówek (1), drzwi (1), chusteczkę (1), kuferek (1), kieliszek (1), kwartę (1), kredę (1).

Dzieci wiejskie rysują przedmioty wszystkie z profilu w sposób jak najbardziej prosty.

Tablicę rysowały dzieci z frontowej strony, a pomimo tego u wszystkich prawie dzieci znać było stalugi i rysunek wyglądał jak gdyby tablica rysowana

była z tyłu. Zapytane dziecko, czemu rysuje tak jakby widać było stalugi, odpowiedziało, że rysuje stalugi, bo wie, że one się tam znajdują. To naprowadziło mnie na domysł, wypowiedziany wyżej przy omawianiu rysunku drzewa.



„Tablica“ (rysunek dziecka)

Dzieci wiejskie rysują najchętniej przedmioty używane codziennie, wybierając jeszcze z pomiędzy tych przedmiotów takie, które się dadzą najłatwiej kilku linjami przedstawić. Częściej też wybierają przedmioty, dające się przedstawić linjami prostemi, aniżeli przedmioty, do rysowania, których musiałyby używać krzywizn.

Na wykonanie perspektywiczne dzieci wiejskie silą się bardzo rzadko, prawie nigdy.

Przy rozglądaniu się w rysunkach przedmiotów daje się też zauważyć i to co zaznaczyliśmy już i przy innej grupie, że dzieci lepiej rysują te przedmioty, które już kiedykolwiek widziały narysowane, aniżeli przedmioty, których rysunków nie widziały zupełnie.

Obrazy i sceny.

G.

Do grupy tej zaliczyliśmy wszystkie rysunki, zawierające jakiekolwiek kombinacje lub więcej przedmiotów stojących ze sobą w jakimś związku. Takich rysunków znaleźliśmy u chłopców 23 czyli 2.69%, u dziewcząt 12, czyli 2·33% — razem 2·51 wszystkich rysunków. Chłopcy rysują najczęściej chłopa, jadącego



„Cmentarz“ rysunek dziecka.

na koniu. Takich rysunków znaleźliśmy ośm. Następnie znaleźliśmy dwa rysunki chłopa strzelającego, trzy rysunki chłopa na bicyklu (sic) i po jednym rysunku chłopa siedzącego na ławie, bębniącego, niosącego różdżkę weselną, grającego na skrzypcach, grającego na basach, „poganiającego czaple“ (!). Oprócz tego jeden rysunek cmentarza, jeden rysunek, mający przedstawiać żniwo, jeden rysunek dziewki, dojącej krowę i jeden rysunek konia, pijącego wodę.

U dziewcząt rysunki te jeszcze mniej przedstawiają rozmaitości. Tam znaleźliśmy ośm rysunków krowy jedzącej i po jednym rysunku kury z kurczętami, pasterki pasącej gęsi, pasterki pasącej kaczki i panny z ptaszkiem.

Jak widzimy z powyższego zestawienia grupa ta jest bardzo nieliczna, a rysunki, znajdujące się w tej grupie, nie odznaczają się wcale bogactwem fantazji. Bo też dziecko wiejskie w rzeczywistości nie odznacza się fantazją. We wczesnej młodości skazane na ciężką pracę, ustawicznie naprowadzane na to, aby jaknajpraktyczniej zapatrywało się na życie, nie ma gdzie i kiedy rozwijać się w tym kierunku.

Dziewczęta wiejskie nie są może uboższe od chłopców w zasoby fantazji, ale, jak to wskazuje i praktyka szkolna, gorzej zazwyczaj rysują od chłopców.

Rysunki dzieci na pierwszy rzut oka przypominają nam stare rysunki, lub nowoczesne bohomazy, porozwieszane po domach wiejskich, na których zamazany artysta nie mogąc sobie dać rady z przestrzenią, rysował przedmioty jedne nad drugiemi, przedstawiając w ten sposób ich oddalenie. Podobieństwu temu dziwić się nie można, wszak dzieci wiejskie innych obrazów ani malowideł ni w domu ni w kościele nie widzą.

* *
*

Porównywając powyżej otrzymane wyniki widzimy, że dzieci wiejskie rysują najchętniej przedmioty z najbliższego otoczenia *(38.55%)* i to przedmioty, nadające się do rysowania łatwo linjami prostemi. Drugie miejsce pomiędzy rysunkami zajmują rysunki zwierząt *(20·32%)*, trzecie rysunki ludzi *(13.08)*, czwarte miejsce rysunki roślin *(7·98%)*, piąte—rysunki przedstawiające sceny *(2·51%)*, szóste—rysunki figur gieome-

trycznych (*0·75%*) i ostatnie (*0·54%*) rysunki ciał niebieskich.

Pomiędzy rysunkami dzieci wiejskich ze względn na wiek nie daje się zauważyć znaczna różnica, nie widać, aby wiek wpływał na doskonałość rysunku. Powiedziałbym, że panuje tu nawet pewien szablon, i dziecke ośmioletnie prawie tak samo narysuje chłopa jak i dziecko dwunastoletnie. Różnica taka dałaby się może zauważyć, gdybyśmy posiadali rysunki dzieci trzech, czteroletnich i mogli je porównać z rysunkami dzieci starszych.

Boimy się mówić, że wszystkie dzieci, ale wszystkie przez nas badane dzieci poza rysunkami przedmiotów rysują to, co lubią, co im się podoba, lub co na nich wywarło pewne wrażenie. Zauważyłem też, że chętniej odrysowują to, co niedawno widziały, lub to, na co bezpośrednio patrzą, aniżeli rzeczy dawniej widziane. Wyjątkowo rysują takie rzeczy, gdy one bardzo silne na nich wrażenie zrobiły np. „żandarm na bicyklu“, „żołnierz“ i t. p.

Przeglądając zebrane rysunki nie zauważyliśmy, aby dzieci ściśle obserwowały dany przedmiot i zatrzymywały w pamięci charakterystyczne rysy—raczej dzieci posiadają w duszy tylko obraz ogólny barw i w rysunku też pomijają drobiazgi nieraz bardzo charakterystyczne, siląc się jedynie na ogólne przedstawienie przedmiotu. Czy i o ile pokierowanie obserwacją dziecka, omówienie przedmiotu, który rysują, wpływa na poprawność rysunku, oraz powiększenie szczegółów przy rysowaniu, postaramy się omówić w osobnym artykule.

Charakterystycznym jest, że pomiędzy taką, bądź co bądź dosyć pokaźną liczbą rysunków dzieci wiejskich nie znajdujemy ani jednego rysunku na tle pojęć religijnych, jak Boga, aniołów i t. p. Brak ry-

sunków z fantazji stoi z tym zdaje się w ścisłym związku.

Przy rysunkach dzieci zauważyć można, że „widzą“ one nieraz dobrze, ale nie umieją widzianej rzeczy odpowiednio przedstawić.

Dzieci wiejskie nie odczuwają, że rysują coś źle. Zdaje się, że rysując, mają tak żywo obraz danego przedmiotu w duszy odtworzony, że po przelaniu obrazu tego na papier patrzą nań niezwykłemi oczyma, ale oczyma duszy i widzą szczegóły takie, których oko profana nie dostrzega, albo nie umie sobie wytłumaczyć.

Ogółem dzieci rysują bardzo chętnie, stanowi to dla nich przyjemną rozrywkę, ale chętnie rysują przedmioty jakieś, aniżeli suche wzory, ornamenta i nad tym powinien się zastanowić układający plany rysunkowe dla szkół ludowych szczególniej wiejskich i starać się o dobór takich rysunków, które sprawiałyby dziecku zadowolenie, obudzały jego żywe zainteresowanie i wyzyskiwały jego sympatje do rysowania.

Józef Ciembroniewicz.

Kara cielesna w wychowaniu małych dzieci.

Pan Adam Zieleńczyk wypowiadając w ostatnim zeszycie „Nowych Torów“ pogląd, iż „dla dziecka bardzo małego, jako zwierzątka żyjącego, prawie wyłącznie życiem fizycznym, najodpowiedniejszemi wydają się nagrody i kary cielesne“ — zastrzega się jednak, że nie uważa przez to kwestji za rozstrzygniętą nieodwołalnie, lecz „chętnie wysłucha wszelkich, byle nowych argumentów w tej sprawie.“

Redakcja „Nowych Torów“ zasadniczo karom cielesnym przeciwna, również uważa za pożądaną dyskusję na ten temat. To upoważnia mnie do wypowiedzenia uwag poniższych.

Nie należy to wprawdzie do argumentów nowych, lecz niemniej wymaga przypomnienia w tym miejscu, że wychowanie dzieci winniśmy zaczynać od kolebki. Pozwolę sobie twierdzić, że to początkowe wychowanie ma dla dalszego rozwoju umysłów i charakterów niezmierną wagę, ze każdy wychowawca, rozpoczynający swą pracę nad kształtowaniem natury dziecka później, każda metoda wychowania stosowana w późniejszym okresie życia, natrafia już nie na surowy materjał wrodzonych instynktów lub popędów, lecz na złe lub dobre rezultaty początkowego wychowania. Każdy zatym sukces pedagogiczny, odniesiony

przed ukończonym 4-ym rokiem życia, toruje drogę dla dalszych postępów.

Fakt, że dzieci niżej lat czterech *bywają* „zwierzątkami żyjącemi wyłącznie życiem fizycznym“, nie świadczy jednak bynajmniej, by one niemi z natury rzeczy *być musiały*. Dla mnie jest on raczej tylko nieuchronnym następstwem systemu, który każe takie małe dzieci jednostronnie, jako zwierzątka traktować. Nie mówię tego bynajmniej w formie hypotezy, lecz na podstawie obserwacji, powiem więcej, eksperymentów.

Sądzę też, że p. Zieleńczyk myli się, mówiąc, iż przyzwyczajenie nie dotyczy pobudek lecz „gotowych już form działania.“ Przyzwyczajenie rządzi w ten sam sposób i na tej samej zasadzie całym naszym rozwojem; ono to pod postacią pamięci skutkiem wielokrotnego ich odtwarzania utrwala w umyśle wyobrażenie; ono wytwarza, przez powtarzanie pewnych postępków do nich nałogową skłonność, a przez stałe powracanie pewnych nastrojów uczuciowych pogłębia, ustala, zamienia w drugą naturę same uczucia. Przez powściąganie gniewu, chronimy się nietylko od wybuchów zewnętrznych ale tamujemy samo ich źródło na przyszłość, zatracamy zwolna skłonność do gniewu. Walka skłonności nabytych przez ćwiczenie i przyzwyczajenie ze skłonnościami, tkwiącemi w pierwotnej naturze ludzkiej i budzącemi się pod wpływem zewnętrznych podniet, bywa długa, ciężka, a zwycięstwo zawsze zależne od względu jednych i drugich—to jest przyzwyczajeń z jednej, podniet zewnętrznych i wrodzonych popędów z drugiej strony. Z tego powodu jednak, im wcześniej zaczynają się ustalać przyzwyczajenia, tym lepiej. Najgorzej zaś jest wtedy, gdy wychowanie oprócz pierwotnych popędów musi jeszcze zwalczać nabyte barbarzyńskie nałogi.

Powiedziałabym nawet, że więcej można liczyć na wpływ naturalnego rozwoju w przeobrażaniu się wyrazu i zewnętrznych form uczucia, niż jego głębszych motywów. Małe dziecko pod wpływem łakomstwa ściąga z talerza przysmaki, starsze — będzie się o nie natarczywie dopraszać, pochlebstwami wyłudzać, wreszcie na łakocie pieniądze trwonić, ale sama skłonność może pozostać we wszelkich okresach życia, a czasem nawet potęgować się z wiekiem, tymbardziej jeśli wychowanie zwalczało tylko zewnętrzną formę, a nie sięgało w głąb do samych pobudek czynu.

Dzieci niżej lat czterech mogą już doznawać strachu, pod jego wpływem popełniać kłamstwa, uciekać się do wykrętów; mogą dla zdobycia ulubionego przysmaku zdobywać się na interesowaną grzeczność i nawet na interesowane pieszczoty. Na uczuciu strachu lub łakomstwa opiera się skuteczność kar i nagród cielesnych, o jakich wspomina p. Zieleńczyk, i oto im te kary działają skuteczniej, tym silniej utwierdzają w naturze dziecka skłonności, do których się odwoływały — zatym, im większy bezpośredni pożytek, tym większe pośrednie szkody. Jeżeli zaś w parze ze strachem, jak zwykle bywa, zjawiają się częste próby ratowania się przez kłamstwo lub wybiegi, to zanim zaczniemy dziecko po ludzku wychowywać, już natura jego może zostać spaczona. Kara cielesna zatym nawet dla dzieci niżej czterech lat powinna być wykluczona już na podstawie lekarskiej maksymy: przedewszystkim nie szkodzić.

Wszyscy obrońcy kary cielesnej w wychowaniu małych dzieci (tak samo p. Zieleńczyk) wychodzą z założenia, które podają w formie aksjomatu, że niema innego sposobu oddziaływania na wolę dziecka w tym okresie. Obserwacja i doświadczenie doprowadzają do całkiem odmiennych wniosków; tym mniej można je

tu lekceważyć, że stosunkowo największy posiadamy zasób ścisłego materjału obserwacyjnego, dotyczącego dzieci w pierwszym okresie życia.

Jakkolwiek na ogół p. Zieleńczyk ma słuszność, że rozkwit różnych skłonności natury dziecięcej pojawia się stopniowo i kolejno w różnych okresach rozwoju, że, słowem, każdy wiek ma swoje właściwości, zbyt daleko posuwa się jednak jak sądzi, że w okresach poprzednich skłonności te wcale nie istnieją nawet w stanie zaczątkowym. To chyba tylko tłumaczy wniosek, że skłonności altruistyczne są wyłączną właściwością epoki młodzieńczej, że dopiero wtedy wychowanie na nich się oprzeć i na nie liczyć może; przedtym zaś musi się ograniczać na odwoływaniu się do instynktów egoistycznych.

Dziecko traktowane jako egoista i tylko na egoistę wychowywane nie stanie się ani trochę altruistą gdy dojdzie do młodzieńczego wieku. Każdemu wiadomo, jak niesłychanie potężnym czynnikiem jest suggestja i jak niezawodnym środkiem wpojenia w dzieci danych skłonności jest przypisywanie im ich z góry. Również wiadomo, że nic tak nie pogłębia i nie utrwala uczuć, jak nawyknienie do działania pod ich wpływem. Stąd też, skłaniając dzieci do działania pod wpływem egoistycznych pobudek, czynimy je egoistami.

Uczucia altruistyczne nie mogłyby się wcale pojawić u człowieka, gdyby nie tkwiły w jego pierwotnej naturze pewne zawiązkowe ich postacie, pierwiastki, na podstawie których one się rozwijać mogą.

Istotnie też baczna obserwacja odkrywa nam takie pierwiastki już w niemowlętach. Reagują one nietylko na czysto fizyczne przykrości i przyjemności, lecz na wrażenia natury bardziej skomplikowanej i bardziej bezinteresownej. Dźwięk głosu, wyraz twarzy,

śmiech lub płacz otoczenia wywołują pewne reakcje nerwowe, znajdują oddźwięk u dzieci, nie umiejących nawet jeszcze mówić. Ileż razy widziano je uśmiechnięte lub śmiejące się, gdy nie rozumiały jeszcze przyczyny śmiechu dorosłych, lub krzywiące się do płaczu na widok spłakanej twarzy! Powszechnie znany jest dość niepedagogiczny zresztą ekspertyment stale powtarzany z dziećmi piastowanemi na ręku: ktoś przez żart próbuje bić niańkę, ona udaje, że płacze, a maleństwo wpada w gniew, mści się na napastniku lub osłania i tuli rączkami ukochaną opiekunkę. Ci którzy sądzą, że dziecko nic nie rozumie, dlatego że nam trudno je zrozumieć, zawsze czynią niespodziane dla siebie odkrycia, iż ono w każdym okresie więcej wie i czuje, niż przypuszczamy.

Jeżeli te pierwiastkowe objawy altruizmu w formie współczucia, przywiązania, dobrego serca konstatować można już na niemowlętach, to o ileż liczniejsze i wymowniejsze dowody dają dzieci w okresie od 2-ch do czterech lat, o ile są odpowiednio wychowywane. Znałam i zbliska obserwowałam dziewczynkę w trzecim roku życia, która, oglądając obrazki, przedstawiające płaczące dzieci lub cierpiące zwierzęta okrywała je pieszczotami, pocieszała lub broniła. Na jednym obrazku był lew, rzucający się na baranka; dziecko zasłaniało baranka rączkami. Najmniejsze nawet dziecko zna pewne rodzaje cierpień; samo płacze, więc wie, że płacz jest objawem smutku. Jest też dostępne dla współczucia najprzód przez odruch nerwowy, potym przyłącza się wyobraźnia czynna i żywa już w tym wczesnym okresie dzieciństwa. W książce Sully'ego „Studies of childhord“ (Dusza dziecka) zestawiono liczny szereg bardzo wymownych faktów, zaczerpniętych z dzieł psychologów, którzy obserwowali małe dzieci, a świadczących o bardziej żywych i subtelnych

altruistycznych popędach, pojawiających się już w tym wczesnym okresie rozwoju. Można też przytoczyć mnóstwo dowodów na to, że już u małych dzieci popędy te mogą brać górę nad łakomstwem, które zresztą nie jest wcale wrodzoną i powszechną w tym wieku skłonnością. Dzieci dwuletnie i młodsze mogą mieć już stały zwyczaj dzielenia się z otoczeniem, każdym otrzymanym przysmaczkiem i znajdować niekiedy większą przyjemność w częstowaniu niż zjadaniu. Zwyczaj zjednywania lub nagradzania dzieci łakociami rozwija w nich łakomstwo, a czasem je stwarza. Do pewnego stopnia jestto podobne do stwarzania wartości konwencjonalnych lub fikcyjnych przez przywiązywanie wagi moralnej do czysto materjalnych przedmiotów. U młodzieży szkolnej taką wartość przedstawiają stopnie, u dorosłych tytuły i ordery. Symbol nagrody staje się sam przez się nagrodą. Jeśli symbolem będzie pieszczota, pochwała, opowiedziana bajeczka, zyska ona tę samą wagę co karmelek. Symbolem kary może być dla dziecka posadzenie go na pierwszym lepszym krzesełku, jeśli ono na nim zawsze za karę bywa sadzane; może być również odwrócenie się do niego plecami, milczenie matki, odmowa zwykłego na „dzień dobry“ lub „dobra noc“ przywitania, słowem, każdy objaw niezadowolenia choćby fizycznie wcale nie dotkliwy. Dziecko nie karane surowo, nawet najłagodniejszą karę odczuwa bardzo silnie. Słowo bywa dla niego przykrzejszym niż ból dla takiego, które się z nim oswoiło. Co więcej, czasem małe dziecko, przywykłe do odważnego znoszenia bólu fizycznego, np. guzów zdobytych w zabawie, rzewnym płaczem przyjmuje takie czysto symboliczne kary. Subtelne, ludzkie, wytworne metody postępowania, stwarzają w dziecku szlachetne i subtelne odcienia uczuć.

Mylnym jest przekonanie, że u małych dzieci uczucia moralne nie istnieją nawet w zawiązku. Są one tylko nie zróżniczkowane, zlewają się w jedno z fizycznemi i estetycznemi uczuciami przyjemności i przykrości. Świadczy o tym pierwotna mowa dziecka, w której dwa wystarczają przymiotniki — jeden oznaczający ujemne, drugi dodatnie określenie wrażeń. Jeden „cacy“ oznacza ładny, miły, smaczny, dobry, czysty, wygodny, wesoły, drugi „be“ bolesny, trudny, niesmaczny, brzydki, niemiły, smutny i t. p. Dziecko odnosi je zarówno do ludzi i do rzeczy, do drugich i do samych siebie.

Ponieważ samo chwali lub gani, rozumie że jest chwalone lub ganione i wcale mu to nie jest obojętnym.

Pamiętam ciekawą scenę: chłopczyk w 3-cim roku życia oświadczył z płaczem swemu otoczeniu, że jest „be.“ Nikt z dorosłych nie mógł dociec, na czym polegało jego przypuszczenie, co było pobudką tej ujemnej oceny. Dla uspokojenia go trzeba było jednak pozwolić mu wyznaczyć sobie karę, postawić go w jakimś kącie, póki znowuż sam nie ocenił, że przestał być „be“, co też po kilku minutach dobrowolnej pokuty nastąpiło. Tu mamy już do czynienia z jakimś zawiązkowym poczuciem wyrzutu sumienia.

Nie jest bynajmniej obcym małemu dziecku uczucie miłości własnej. Jest ono dumnym z każdego objawu swej siły, zręczności, umiejętności, tryumfalnie obwołuje swój pierwszy krok, nawet pierwsze samodzielne wyprostowanie się na nóżkach, lubi budzić podziw i radość otoczenia. Nic łatwiejszego jak spożytkować tę dziecięcą ambicję dla ustalenia w jego świadomości podziału postępków na chwalebne i naganne. Twarz matki, jej radosny uśmiech lub zmarszczone brwi, stają się dla niego zwierciadlanym od-

biciem jego wartości, jego zewnętrznym sumieniem. Patrząc na nią, wie, czy jest grzeczne czy niegrzeczne. Chodzi tylko o to, żeby matka stale w ten sam sposób, zgodnie ze swemi etycznemi zasadami a nie z kaprysem chwili reagowała na postępowanie dziecka, a z czasem na wzór sumienia zewnętrznego ukształtuje się i wewnętrzne.

Nie należy wreszcie zapominać jeszcze o jednym potężnym wyniku wychowawczym, posiadającym znaczenie i dla bardzo wczesnych okresów życia: jest nim przykład. Zmysł naśladowczy spotykamy już u małych dzieci, a niewątpliwie pojawia się on zawsze przed ukończonym 4-ym rokiem życia. Można zatym przy pomocy przykładu wpoić dziecku już w tej epoce bardzo wiele pożytecznych przyzwyczajeń, które stają się dla niego niewzruszonym prawem, rządzącym nietylko jego własnym postępowaniem. Wymaga to naturalnie wielkiej systematyczności, konsekwencji, baczności, rozwagi — po prostu wkładania duszy własnej w wychowanie dziecka. Czyż jednak w systemie, polegającym na fizycznych karach i nagrodach, może osiągnąć cośkolwiek, bezmyślność, dorywczość, kaprys, bezładny odruch dobrego lub złego humoru?

To co nazywamy wychowywaniem dzieci, musi być zawsze w pierwszym rzędzie pracą nad samemi sobą,—a złe metody wychowawcze często demoralizują nas samych.

Reasumując wszystko, stawiam pytanie: Wobec tego, że już u małych dzieci można grać na tak wdzięcznych strunach jak dobre serce, współczucie, przywiązanie, ambicja, rozróżnianie złego i dobrego, posługiwać się tak potężnemi czynnikami jak suggestja, przykład i przyzwyczajenie, czy wolno się rozgrzeszyć na eksploatowanie łakomstwa lub strachu? A dalej: czy wolno potęgować w dzieciach te skłon-

ności, które później zwalczać przyjdzie, lub czy warto opierać się na tych uczuciach, z których wyrosnąć muszą, jeśli można odrazu pielęgnować popędy, na których w dalszej przyszłości budowa charakteru powinna się oprzeć i na których trwałość liczyć należy.

Natura dziecka jest i naturą człowieka pierwotnego; to prawda, ale to nas powinno skłaniać tylko do wyrozumiałości dla jej barbarzyńskich objawów, ale bynajmniej nie rozgrzeszać nas do stosowania barbarzyńskich metod. Nasz system postępowania, nasz wpływ powinien być zawsze kulturalny, bo tylko dzięki swemu cywilizowanemu otoczeniu, dziecko zdoła w tak szybkim tempie, w ciągu kilkunastu lat, przyswoić sobie wszystkie te zdobycze duchowej kultury, które ludzkość zdobywała w ciągu tysiącoleci.

Iza Moszczeńska.

Dotychczasowy stan stylistyki polskiej . i najważniejsze postulaty jej na przyszłość.

(Odczyt wygłoszony na posiedzeniu sekcji języka polskiego w P. Z. N.).

Początków stylistyki szukać należy w Retoryce, owej słodkiej nauce, której — jeśli zawierzyć można starożytnym mędrcom, uczyły ludzi słowiki, skowronki i kanarki. Retoryka odsłaniała nam tajniki mowy ludzkiej, wylewającej się niegdyś z ust dawnych oratorów, jako flumen ingenii orationis. Najwyższą to pochwałą było dla retora, kiedy mowę jego nazywano płynną. Orzechowski tak maluje doskonałego mówcę, senatora:

„...najprzód jako wryty pień na ziemię patrzy, potym oczy podniesie, nie ruszając sobą ani na prawo, ani na lewo, ręką ani nogą nie gra, ani brody pociąga; gdy mówić pocznie, słowa z ust jemu płyną, potokom onym jarym podobny, którzy gdy na jazd zbiorą, płoty łamią, bydła, domy, kłody i łomy, co się nawinie, precz do morza z sobą niosą... Dziwne są wota jego; jest w nich nauka, jest kochanie, jest też wzbudzenie ludzkie wielkie...“

A że panowało powszechne mniemanie jeszcze w końcu XVI-go st., że język polski jest „trudny, a jakoby człowiek całą gębą, a gwałtem mówił“, iż w łacinie „krzykania nie masz, albo bardzo mało, a jest coś okrągłego, iż język bez trudności wyrzyna każde słowo“, nie trzeba więc było czekać Stefana Batorego i jego dworu, aby utrwalić w Polszczyźnie „a Latinitate okrasę“. Zrozumiejmy także, na co się skarży już Orzechowski, że brakowało w języku ojczystym wielu terminów, słów „wyborowych, ile scientificznych“ [1]), wszak to Górnicki nawet uczył, że zażywać wyrazów łacińskich można tam, gdzie nie masz polskich, co więcej, „kiedy się trafi słowo już tak zwyczajne, tak utarte, że je niemal wszyscy rozumieją“, zatym lepiej powiedzieć: filozof, niźli: mędrzec, patria, niż ojczyzna, etc. I doprawdy, nie trzeba nazbyt żywej wyobraźni, aby przenieść się myślą w te czasy, uchwycić i ocenić uchem ową rozkosz dziwną i słodycz niepomierną, jaką nadawała mowie polskiej, trafnie zastosowana łacina. [2]) Makaronizm, to signum temporis, upatrującego w słowie jakiejś tajemniczej władzy, muzyki pięknej, łagodności lub wspaniałości.

Z czasem dopiero, kiedy wyraz łaciński w toku mowy zajął jakieś niezależne i pierwszorzędne stanowisko, kiedy rozplenił się nadto i przybrał rozmiary sentencji, co gorsza, w kształcie martwej cytaty podawanej, wówczas mógł zmierzić ucho polskie i spaść do rzędu środków, zalecanyeh przez szkolnych gramatyków i retoryków. Już poeci w. XVII-go rozumieli, że „styl szkolny i zbyt makaroniczny nie przystoi do traktowania wielkich spraw.“ (Lubomirski)

---

[1]) Wyrażenie ks. Ben. Chmielowskiego (patrz niżej).

[2]) Podobne zdanie wygłaszał już Euzebjusz Słowacki.

To też rzecznictwo w imię makaronizmu księdza Jana Kwiatkiewicza jest dla mnie czcze i sztuczne, i, co, najważniejsza, nie tak groźne, jak to się wydaje wielu historykom, poczytującym Konarskiego za zbawcę stylu, kiedy w istocie rzeczy Konarskiego dzieło: „De emendandis eloquentiae vitiis“ opiera się na zasadach, których bronili wcześniej i Łukasz Opaliński, i Andrzej Maksymiljan Fredro, i Stanisław Hieronim Lubomirski (o nich poniżej).

Retoryka i Poetyka w. XVII-go w mniemaniu swoich interpretatorów „funduje się“ „na pięknych słów wyborze“, stąd to zaleca się ową makaroniczność, ozdobność albo raczej wyniosłość i uroczystość stylu, stąd też chwali się ową płynność mowy.

Jan Kwiatkiewicz, który żąda, aby wymowa była niepospolita i zadziwiająca, takie wymienia właściwości wymowy niepospolitej: 1) myśli zadziwiające; 2) niepospolita erudycja; 3) dowcip osobliwy; 4) nadzwyczajne opisy; 5) niezwykłe uczucia; 6) dziwna ozdobność przez alegorje i inne okazalsze figury stylu; 7) osobliwe zestawienie rzeczy i okoliczności; 8) niezwykłe rozprowadzenie; 9) rozmaity a niezwyczajny sposób dowodzenia; 10) miara (numerus) krasomówcza i zadziwiająca przystojność (decorum); oraz właściwości wymowy zadziwiającej: 1) wymowa niema; 2) wszechjęzykowa; 3) nieprawdopodobna; 4) dostojnie dowcipna; 5) wątpiąca czyli problematyczna; 6) cudowna; 7) łatwa i doraźna; 8) piorunująca; 9) ruchowa czyli pantomimiczna; 10) satyryczna; 11) udająca i zagadkowa; 12) bojowa.

Podziały główne mają podpodziały. Niemą wymowę stanowią: głód, pragnienie, postać ciała, bicze, blizny, złoto i podarunki. [1])

---

[1]) O Kwiatkiewiczu mówię na podstawie artykułu p. M. Ja-

Zgubilibyśmy się w tych wszystkich cechach krasomówstwa, gdybyśmy chcieli ryczałtowo wyliczać je według retoryk Temberskiego, Bartochowskiego, Kalińskiego etc., poprzestańmy więc na trzech punktach, jakie wskazałem wyżej. Dziełko Fredry: „Przysłowia mów potocznych“ godzilo właśnie w dwie z nich najwalniejsze, mian. makaroniczność i płynność.

W przedmowie do swego dziełka wyraźnie gani Fredro naszą „w wyrażeniu niepochopność“ i „nieusiłującą niedbałość“, skoro w makaronizmach szukamy piękna stylu polskiego. Owszem, według Fredry—wymowa bierze stąd prędzej *ohydę*, niźli *ozdobę*; Fredro przypuszcza, że raczej „Łacinnikowi nie dostarczy wykładu, niżeli się Polakowi uskąpi co wymowy“ i jako przykład przytacza wyrazy greckie, używane przez Łacinników: Monarchia, Aristocratia... Geographia, Geometria, Arithmetica, Echo etc., gdy tymczasem Polak ma tutaj własne terminy: jednowładztwo, możnorządy (albo możnorządztwo), krajopisarstwo, miernictwo, rachmistrzostwo, odgłos i t. p. Nawet Entitates, Quiddidates i t. d., owe „subtelniejsze“ „wywrotno łacińskie“ terminy dałyby się zastąpić w języku polskim, gdyby odpowiednie słowa polskie „gęsta o rzeczach spowszedniała rozmowa.“ Trzeba się tylko trochę zastanowić „nieznającemu dobra“ swego Polakowi, a z pewnością — kończy przedmowę Fredro, nietylko mu wystarczy „ale zbywać nad to będzie słów polskich i wyboru.“

Podnosi Fredro w tej samej przedmowie do „Przysłów“ ich „węzłowatość,“ jako główną zaletę. Zwię-

---

nika p. t.: „Z dziejów wymowy w w. XVII i XVIII.“ zamieszczonego w „Pam. liter.“ r. 1908. Artykuł ten, dotąd nieukończony (autor doprowadził rzecz do Konarskiego), zawiera dużo materjału, niestety chaotycznie i niezdarnie rozpatrzonego.

złości domagał się w swej sztuce rymotwórczej, noszącej tytuł: „Poeta“ Łuk. Opalińskiego:

„Ani ten ma być Poetą mym zdaniem
Który powiada, że jednym pisaniem
Tysiąc i drugi wierszów wnet zgotuje
I przed wszystkiemi tym się popisuje.
Próżno: jeżeli słów siła, a wątku
Mało, i jeśli rzecz nie ma rozsądku.“

W tym samym duchu przemawia Lubomirski w rozmowie III Artaxessa i Ewandra: „O stylu, albo o sposobie mówienia i pisania.“ Przygania Artaxess takim stylom, które zamykają więcej słów, niźli rzeczy. Pisarze powinni się radzić rozsądku, nim poczną pisać. Rozsądek powinien być „duszą, żywiołem i temperamentem każdego pisma.“

Przytakuje mu Ewander, mówiąc: „To rzecz prawdziwa, że te style nadęte nie powinny mieć ceny między statystami, którzy na sensach, nie na wierszach mądrość fundują. To rzecz prawdziwa, potwierdził Artaxess, że ludzie godni nie umieliby takich spampanat ani pisać, ani mówić: Bo oto widzimy, że wszystkie grube narody, co do nas albo od Wschodu, albo od Północy przyjeżdżają, przynoszą Ramoty nadziane takimi parodjami, że ledwo zostają się na papierze. Tylko tego czekać, żeby litery wziąwszy dusze albo skakały jeszcze po arkuszu, albo z tym w tykwy poszły co je czyta.

To prawda—rzecze Ewander—dobra to bardzo refleksja, że wszystkie pogańskie narody najdumniej zwykły mówić. Owo słyszymy nieraz listy, co od Porty przychodzą, albo arabskie, albo perskie. To w nich one epitety foremne, podobieństwa zaś niepodobne. Jeśli wpadną w słońce albo gwiazdy, to już

ledwie w piętnastym wierszu z jasności cię wyciemnią. Jeśli w ogród, to tam i róże, i lilje, i patery, i cyprysy, i cedry, ledwo nie od palmy aż do samego czosnku, tej deskrypcji nawąchamy się. Jeżeli zaś w przykłady, to tam i błazen stanie się Cyceronem, i Seneka żołnierzem, i Aleksander Arcykapłanem, i Sardanapalus Filozofem, tak będzie właśnie i podobne, i przyrównane, ale z łaski Bożej przecie u nas nie tak nieuważne style. Już nasz wiek i ludzie dosyć wypolerowali dowcip, że się tego ustrzec mogą.“

To też wyszydza naukę szkolną Lubomirski, twierdząc, iż niema ona nic nad przyrodzenie. I Seneka pisał, że „Omnis ars imitatio est naturae.“ Język jest tłumaczem serca i umysłu; pilnie należy uważać, aby perjody, figury, „ciekawe wymysły“ i t. p. nie „uraziły“ albo „stęskniły“ ucha czy umysłu. „Taki był Ulises, który przyrodzoną wymową nauce dał prawie po gębie.“

Chwali Lubomirski historyka Marjana, że „bardziej o rzeczy, niż o słowach pamiętał;“ wysławia starożytne inskrypcje, które „w jednym słowie zdumienie jakieś i powagę jednają, a to dlatego, że nic nad potrzebę nie kładąc własne i zgodne rzeczy słowa w sobie zamykają.“

Ale i on myśli, że poeta, chcący być w stylu doskonałym, musi być podobnym owej pszczółce, która zbiera miód ze wszystkich kwiatków i ziółek, nawet i z gorzkich (trafia się czasem, że i perły znajdą się w śmieciach), gdyż „one piękne i żywe transpozycje, gęste erudycje, rozsądne wedle miary słów przybranie, akcentów i afektów zgodnie pomiarkowanie, wszystkiego zgoła w jedną krótką doskonałość złączenia: cóż nad to milszego czytać się może?...“

To też osławiony ks. Ben. Chmielowski jeszcze w r. 1745 składał na usługi współczesnych księgę bez-

czelnej erudycji p. t.: „Nowe Ateny...“ W rozdziale VII-ym tej księgi podaje nawet przepisy retoryczne, a więc: „Nomenklatura albo Notatio Nominis explikuje, jakie słowo co sonat, albo skąd ma originem. Co obserwujący może pięknie mowę swoję adornare, i nią dziwnie Auditora lub Czytelnika delectare animum.“ Zatym: „*Deus* niby się mówi *a dando*... *Matka* niby Ma, tka, Dzieciom: *Macocha*, niby Ma, co, to chowa dla siebie, albo swoich... *Honor* formuje się z dwuch słów, to jest ze słówka hebrajskiego *Hon*, to jest bogactwo, i ze słówka francuskiego *Or*, to jest złoto. *Inde ergo venit Honor*, mówi Ovenus Poeta... *Marcin Luter* zwał się *Lotter*, to jest błazen z Niemieckiego, potym się nazwał *Luter*, albo *Lauter*, to jest czysty, chędogi, jako wywodzi Kwiatkiewicz... *Conjugium*, niby *Commune jugum* Męża i Żony...“

Dalej—dla dokładniejszego zdania sobie sprawy z oryginalnego pojmowania przez Chmielowskiego i wielu współczesnych pismaków ozdobności stylu — przytaczam: „Paronomazje albo słów podobieństwo, z których Ja nieudolny kompozytor, następujące poformowałem sentencje. 1. Ludzi wesołych i światowych Levia et Jovialia kontentują. 2. Gdy kogo ciężko urazisz, od siebie odrazisz... 4. Rozumiemy, żeśmy na lądzie, a my na lodzie... 10. Ziemski Pan strzyże, a Niebieski strzeże. 11. Afekt który czysty, wieczysty. 12 Ta jest gra Fortunna, Jednym Tron, Drugim Trumna. Ciekawy jest wstęp do terminów autonomastycznych: „Tu ci podaję congeriem slicznych, wyborycznych Terminów Antonomastycznych, to jest ex Historia, albo ex Nominibus propriis uformowanych, których w mowie, w pisaniu używając, pokażesz się Literatem, Legistą et Eruditum. Dobrze to jest mówić: *Okrutny to człek*, ale lepiej rzec erudite: *Neronis saevitia w tym człeku*. Nie źle jest mówić:

Strach zbiera, przecież wyborniej mówić: *Terror panicus*, albo *Pannonicus serca ich opanował*. Ordynaryjnie mówią: *Wielki bogacz*, ale cultius wyrzec: *Dom tego Pana Persarum gazae;* albo *Opes Croesi jego się przeniosły*: Similes cultos sensus formuj ex sequenti usu Antonomastico“—i tu następuje szereg terminów antonomastycznych.

Ma więc Konarski wielkie zasługi, skoro podjął walkę ze szkolną retoryką. Wychodząc z założenia, że wymowa powinna być poważna, rozsądna, uczona i jasna, nie przesadna i wytworna, nieskażona obcemi wyrazami, ośmielił się poddać szczegółowej krytyce pomiędzy innemi słynne mowy Jerzego Ossolińskiego i Bartochowskiego; wytykał jednak głównie samą treść pustą i bezmyślną, sądząc, że kto porządnie myśleć umie, ten i porządnie pisać i mówić zdoła.

Dzieło Konarskiego wywołało wielką wrzawę w ówczesnym świecie uczonych: posypały się na jego głową napaści Jezuitów; w obronie stanął zasłużony w literaturze polskiej mąż Franciszek Bohomolec. Zwyciężył Konarski, ale bo też w dziele jego dopatrzyć się łatwo można wpływów klasycyzmu francuskiego, który miał zaważyć na całym późniejszym ruchu literackim w Polsce.

Reformatorem smaku jednak, nie retoryki —jest Konarski. W dziele: „De arte bene cogitandi ad artem dicendi bene necessaria“ twierdzi tak samo, jak poprzednicy jego, że retoryka to „ars bene et ornate dicendi.“ Więc też obowiązkiem Oratoris jest po dawnemu: „Dicere apposite ad persuadendum. Quod fit docendo, delectando et movendo. Docemus rationibus et argumentatione; delectamus ornato dicendi genere; movemus amplificatione, figuris, affectibus.“

1) Cicerona „dicere apposite ad persuasionem.“

Wiek XVIII zdawał się ponownie zagrażać czystości języka przez inwazję tym razem francuszczyzny miasto łaciny. Trzeba więc było wystąpić z obroną polszczyzny, zarzuty skierowane przeciw makaroniczności znacznie uogólniając. Nadto tradycje przemijającego rozuzdania panegirycznego były zbyt żywe, aby prace, ukazujące się pod egidą Komisji Edukacyjnej, mogły nie posiadać owego charakteru bojowego, jaki je cechuje.

Z prac tych wymieniam trzy: Karpińskiego, Golańskiego i Piramowicza. Najpierw ukazała się rozprawa Fr. Karpińskiego p. t.: „O wymowie w prozie albo w wierszu“, przygotowana dla Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych w r. 1782. Jest to praca oryginalna, gdyż jak sam Karpiński zaznacza, wyraził on tutaj „niektóre nowości;“ z tego powodu wysoce ciekawa i interesująca.

Na wstępie przyznaje poeta, że trudno wskazać poszczególne przepisy „jakiemiby to, co pojęcie objęło, albo serce uczuło, tłumaczyć można:“ „Wymowa bowiem, jak ów ptak bujny, traci zaraz z czerstwości i piękności swojej, skoro go tylko w klatce zamknięto“: *Pojęcie rzeczy, serce czułe i piękne wzory* — oto są źródła aż nadto dostateczne poezji i wymowy.

Pojęcie rzeczy polega na jej przeniknieniu, co uskutecznić można najłatwiej przez porównanie jej z innemi. Wzory piękne: to przedewszystkim natura, potym przykłady wymowy, czerpane z poetów starożytnych i nowoczesnych. Główny jednak nacisk kładzie na czułość serca, bez której próżno nam przyjdzie czekać „przed wrotami słodkiej wymowy.“ Nauczyciel więc musi dołożyć wszystkich starań, aby udoskonalić serce ucznia. Środki po temu: ukazywanie złości, aby pobudziła ucznia „do gniewu, zemsty albo pogardy; co niechaj wyraża z ostrością

jakąś i gwałtownością, które gniewowi i zemście są właściwe,“ dobroci, która „niechaj go łagodniejszemi porusza sposobami i tą wdzięczną napawa słodyczą, której tylko poczciwe serca kosztując, bez zazdrości się żadnej ze słuchającemi ich dzielą,“ towarzystwo ludzi, znanych „ze swej troskliwości serca,“ wreszcie oglądanie przez uczniów niewinnie prześladowanych, poczciwych w ubóstwie, kalek, chorych, opuszczonych i t. d. i stosowanie widzianego do siebie.

We wskazanych przez Karpińskiego „powszechniejszych prawidłach“ to jego kryterjum sentymentalne występuje jeszcze wyraźniej. Pod punktem szóstym pisze: „W rzeczy, o której mówić masz, szukaj strony dotkliwej; czym serce słuchających poruszyć możesz.“ A więc radź się serca; w nim poczynaj to, co głowa i dowcip twój ma kończyć. Wyrazy piękne, ale bez czułości są jako dźwięki „sfornej“ muzyki, które „póty sprawiają słodycz,“ póki je słyszymy. Tysiąc dróg prowadzi nas do serca ludzkiego, ale najprościej zmierzamy do niego przez dwie namiętności: smutek i radość: „smutek, który się rodzi z litości, który przeciągnieniem się czyli wejściem w nałóg, staje się melancholją, jest źródłem, z którego mocna wymowa płynie.“ Smutek i radość godzą się w „zaprowadzeniu człowieka nad siebie samego, w dotknieniu serca jednakim, a nawet w powierzchownych znakach“ (łzy).

Niektóre z tych prawideł świadczą nawet o pewnym zabarwieniu sensualistycznym teorji Karpińskiego: doradza zwięzłości stylu, gdyż „krótkie wyrazy zawsze mocniej nas uderzają, niżeli o tymże samym przydłuższa mowa; bo człowiek z natury do rozkoszy dąży i razem ją, jak można, największą mieć woli;“ chwali „nagłe podejście czyli niespodziewane przytoczenie pochwały (byle

zagadnienie „słuchających“, u

bez pochlebstwa), nagromadzenie mocniejszych rzeczy i słów pod koniec i t. d.

Wręcz niezdecydowane stanowisko zajmuje ks. Filip Nerjusz Golański w dziele: „O wymowie i poezji,“ wydanym poraz pierwszy w r. 1786 i niejednokrotnie potym przedrukowywanym. Podnosił on, że myśl prawdziwa jest wtedy tylko, gdy wiernie wyobraża rzecz, że dowcipnemi nie można nazywać myśli, kiedy nie są rozsądnemi. Kładzie więc wielki nacisk na treść wyrazów: sam przedmiot wysłowienia, ale retoryków wcześniejszych zgoła nie potępiał, owszem myślał, że będzie można z dotychczasowych przepisów retorycznych wybrać najtrafniejsze postrzeżenia; sądzi więc tak, jak poprzednicy jego, że wysłowienie posiada wielką wagę w wymowie, że jest tym, czym barwy w malarstwie, że dzięki wysłowieniu myśli nasze stają się p r z y j e m n e, w s p a n i a ł e i m o c n e.

Zabawna jest jego przestroga, aby mówcy i poeci zawczasu przygotowywali pewne porównania i podobieństwa, których potym przy nadarzającej się sposobności szczęśliwie użyć będą mogli.

Prawideł jednak wiele nie daje; więcej tych, które dotyczyły harmonji mowy polskiej. Jak odczuwał piękność brzmienia słów, niechaj przekona nas jego uwaga, że kto niezbyt „naciska w ustach znamiona nad głoskami ś, ć“ ten piękniej oddaje wyrazy, np. m i ł o s c w o l n o s c i.

W nauce o stylu żąda podziału ze względu na rzecz. Ponieważ wszystkich prozaików ściąga do trzech grup: mówców, dziejopisów i filozofów, rozróżnia więc tyleż stylów: dziejopis—według niego — powinien myśleć i malować, filozof — czuć i myśleć, mówca zaś i czuć, i myśleć, i malować.

Odróżnia nadto styl poetyczny, który polega na

używaniu częstych obrazów, porównań, śmiałych przenośni, wyrazów mniej pospolitych. Nigdy jednak nie zakreśla ścisłych granic językowi literackiemu.

Z iście druzgocącą krytyką wszelkich preceptów i bałamutnych preceptorów wystąpił Grzegorz Piramowicz w r. 1792. Dzieło swe p. t.: „Wymowa i poezja“ przyozdobił motto, zaczerpniętemi z Kwintyljana, Plinjusza i Cycerona. Cytata z Kwintyljana brzmi: „Więcej ja mam względu na to, aby życie było dobre, niż dobre mówienie.“ Myśl tę podnosi w przedmowie, utrzymując, że więcej mu chodziło o wpojenie w uczącą się młodzież miłości cnoty i prawdy, niźli o wyrobienie dobrego gustu w mówieniu i pisaniu, chociaż wskazówek, prowadzących do tego, nie poszczędzi.

Dotychczasowa retoryka czyli sztuka mówienia— mówi już w samym toku dzieła—jest po większej części niepotrzebna i nieużyteczna, a częstokroć nawet szkodliwa; szkodliwa, gdyż retoryki 1) „psują rozum młodego człowieka;“ 2) rozzuchwalają młodzież i kształcą retorów, których słusznie nazywaćby należało za przykładem starożytnych: Graeculi loquaces et otiosi, i wreszcie — dla niepotrzebnej straty czasu na takiej nauce.

Przeprowadza więc Piramowicz stanowczy rozdział między typem krasomówcy i mówcy. Krasomówcy obojętno w jakiej rzeczy przemawiać; cała jego troska, aby mowa wypadła okazale; wszystko, co mu się wydaje osobliwą okrasą, choćby dalekim było od przyrodzonej piękności, to przywłaszcza sobie, cały zatrudniony „układaniem niby pod cyrkiel swej mowy,“ pracuje usilnie, aby uzyskać kształtność i okrągłość wyrazów, poszczególnych zdań i okresów. Mówca (= wymowny) — odwrotnie; nie trawi czasu na próżnym doskonaleniu mowy; przejęty rzeczą, przeświadczony o prawdzie swoich słów, oddaje się uczuciu.

Rzecz „mu myśli, ona wyrazy podaje.“ Mowa jego zapala; krasomówcy zadziwia, ale często ziębi, a nawet nudzi.

Mówca musi posiadać: tkliwość serca: „Chceszli, żebym słysząc cię płakał, płacz sam pierwej“ — mówił Horacy; imaginację żywą i bogatą; zdolność pojmowania żywego i mocnego rzeczy.

Mówcy nie urobią prawidła retoryczne, boć doświadczenie uczy, że najwymowniejsze ustępy pięknych mów najmniej kosztowały zastanowienia się i pracy autorów. Jednakowoż „przykazy i przestrogi“ są potrzebne, o ile dotyczą samej „powierzchowności“ mowy lub poezji; wysłowienie czyli elokucja, styl, sposób mówienia i pisania podległe są pewnym regułom i zwyczajom. Ale i tutaj wszelkie rady skutecznie zastąpić może gust „ten smak duszy, to delikatne czucie, ten prędki w rozeznawaniu piękności rozsądek.“

Pomimo jednak tego burzycielskiego impetu dzieło Piramowicza więcej dostarcza materjału, niźli pokojowo i uśmierzająco pisana rozprawa Karpińskiego.

(Dok. nast.).

L. Komarnicki.

Z LITERATURY.

St. Warcholik i M. Brzeziński. Śląsk Cieszyński i jego odrodzenie. Z mapą i licznemi rysunkami. Wydawnictwo imienia Staszyca. Warszawa 1909.

Książka powyższa stanowiąca jeden z tomików pożytecznego wydawnictwa, którego celem rozpowszechniać wiedzę, dostarczając materjału zarówno do czytania, jak do odczytów popularnych z latarnią czarnoksięską. Autorzy przedstawiają kolejno historję Śląska, jego położenie gieograficzne i przyrodę, opisują jego ludność, jej zwyczaje i obyczaje po wsiach i miastach, najwięcej zaś miejsca poświęcają działaczom, którzy wytrwałą pracą uchronili tę ziemię Piastowską od zniszczenia i założyli cały szereg instytucji i stowarzyszeń polskich, podnoszących kulturę i oświatę kraju. Rzecz napisana dostępnie a ze znajomością rzeczy ze wszech miar zasługuje na polecenie.

Aniela Szycówna.

Chodecki Władysław dr. O samobójstwie u dzieci. Warszawa, 1909. Na dochód „Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi."

Referent stwierdza z ubolewaniem, że liczba samobójstw w krajach cywilizowanych zwiększa się. Samobójców uważa za chorych „nad którerni litować się wypada." Alkohol, dziedziczność obciążająca i czyniąca z osobników t. zw. „konstytucje psychopatyczne", naśladownictwo, krańcowy indywidualizm ,w literaturze (Schopenhauer, Nietsche, Ibsen, Przybyszewski), są to, zdaniem autora, najważniejsze przyczyny samobójstw u dorosłych i młodzieży. Można się nie godzić z referentem w zapatrywaniu na

tak zw. „dusze zmęczone“; nie są one wynikami prądów literackich, tylko warunków życia współczesnego, ujętych w literaturze. Przestawienie przyczyny i skutku. Jest rzeczą zupełnie przewidzianą, że nieodpowiednia dla młodego umysłu literatura, może mu przynieść szkodę, ale co winien jest Nietsche temu, że chłopiec po „dobrym“ skończeniu szkoły polskiej będzie się raz po raz obcinał na egzaminie rządowym, i czy rodzice mogą mniej „tragicznie“ brać rzecz, zważywszy konsekwencje jakie za sobą ona pociąga. A wszak ten motyw jest najczęstszym w przytoczonych wypadkach samobójstw między 15 i 20 rokiem. Pośród uczniów średnich zakładów naukowych najwięcej samobójców przypada na Prusy, później Rosję, Galicję. Jak widzimy jest to analogiczne do stanu szkolnictwa. W wieku poniżej lat 15 samobójstwa zdarzają się rzadko.

Przeciwdziałanie temu objawowi, (tak zresztą jak i wszystkim złym rzeczom), leży w zmianie ustroju szkolnego i rodzinnego wychowania w myśl współczesnych wymagań pedagogji. Zdaje się dla poparcia powyższego autor przytacza zdania profesorów Chłopnia, Dubois-Reymonda, Eulenberga, Molla, Oppenheima i innych. Ważną myślą jest wzmianka, iż wychowanie społeczne może usunąć lub niedopuścić uczucia zbyteczności w młodym umyśle, a natomiast podtrzymywać poczucie łączności z całym społeczeństwem i obowiązku współdziałania w jego pracach. W tak zahartowanym umyśle „zawiedziona miłość“ nie będzie przyczyną targnięcia się na własne życie.

Broszurka ta nie wyczerpująca tematu, ale poruszająca ciekawe i smutne fakty, ofiarowaną została przez autora na dochód „Towarzystwa Badań nad Dziećmi“, młodej i poważnej instytucji, która należy się spodziewać i ten temat w przyszłości pogłębi.

Marja Czaplicka.

Stanisław Musiałowicz. Rys gieograficzny Królestwa Polskiego, z dodatkiem krótkich wiadomości z gieografji fizycznej i powszechnej. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1909. Cena 30 kop.

Książka powyższa nosi mylny tytuł. Nie odpowiadając bowiem wymaganiom nowoczesnej gieografji—a nawet i tej gieografji dawnej, gdzie wprawdzie zupełnie nie ro-

zumowano, jednak łączono fakty z opisami—daje wszelako garstkę przydatnych w życiu informacji, przeto winna być nazwaną skorowidzem, wyciągiem, informatorem, czy czymś podobnym. Wówczas rozpatrywaliśmy ją z punktu widzenia jej utylitarności, bo wszakże wydawnictwa takie, bardzo rozpowszechnione za granicą, u nas mniej liczne, są bezspornie również potrzebne jak np. Kalendarz Pogotowia Ratunkowego.

Tylko uczyć dzieci z tej książki nie byłoby pożądane, a przeciwnie, nawet szkodliwe. Cokolwiek dziecko pojmie na lekcji gieografji fizycznej (raczej ogólnej), która nawet w średnio dobrym wykładzie jest zajmującą i otwierającą nowe widnokręgi myśli i wniosków, musi mu się zaćmić po przeczytaniu tego samego w podręczniku niniejszym.

Na wstępie w 23 str. mamy ściśnięte pojęcia z gieografji ogólnej bez żadnej myśli przewodniej, któraby łączyła poszczególne zjawiska. Więc cały rozdział poświęcony jest stosunkowi ziemi do ciał niebieskich (czy ziemia nie jest ciałem niebieskim?), ale na jakim prawie natury ten stosunek polega, jaki jest domniemany początek ziemi — ani słowa. Mowa jest o glebie i podglebiu, a jeszcze głębiej, co? Już nic... lub może ten „dym“, którym scharakteryzowane są wulkany, („góry z których wybucha podziemny dym i ogień“ i już!)

Takie zwięzłe ogólniki przypominają pewien podręcznik przyrodniczy, gdzie bez zbytecznych rozwlekłości kozę określono: „jest to krowa ubogich“, a panterę „dzikie zwierzę w paski.“

Zwłaszcza rozdziały o klimacie, nawodnieniu, ruchach ziemi nie dają zupełnie właściwych pojęć.

Wszystkie te rzeczy zasadnicze a rażące w książce powyższej, wymagają, by ją do rzędu podręczników dla młodzieży nie zaliczano, tymczasem niektóre zewnętrzne cechy (rozmiar, cena, zaznaczenie przy nazwisku autora, iż jest nauczycielem ludowym), nasuwają przypuszczenie, że kandydowała ona do szkół ludowych. I zimno się robi... Wszakże wszystkie wysiłki nasze skierowane są ku temu, by w ciągu tych paru lat nauki w szkole elementarnej podać uczniom wiedzę najczystszą i metodą najlepszą!

Książka p. Musiatowicza świadczy, że reakcja poli-

tyczno-społeczna rozciąga się i na dziedzinę podręczników szkolnych. Smutne.

Po za rzutem na gieografję ogólną, książka w tym samym stylu traktuje o Królestwie Polskim obszerniej, o innych Ziemiach Polskich po macoszemu.

Wskutek braku planowości niektóre rzeczy powtarzają się po trzy razy (wyliczenie dopływów Wisły), co pod każdym względem i w informatorze jest niepożądane, choćby ze względu na szczupłe ramy, a obszerną treść.

Europa zajmuje około 10 stronic, tyleż cztery pozostałe części świata. Wszystko to w porządku kalendarzowym.

Jeżeli komukolwiek potrzebną będzie wiadomość, jaką powierzchnię kwadratową zajmuje każda gubernja, ile kobiet przypada na 100 mężczyzn w Kielcach, a ile w Siedlcach, ile gimnazjów *rządowych* znajduje się w każdym mieście (książka wydana w r. 1909) znajdzie to w pracy p. Musiatowicza.

Jeśli kto chce wiedzieć, ile i jakich jest djecezji kościelnych, ile jest gmin, i w której gubernji jest Kikoł, a w której Mokobody — wiadomości potrzebne przy załatwianiu formalności administracyjnych, znajdzie to również w pracy p. Musiatowicza.

A dowie się między innemi o tym, że ludność... „wyznająca jednakową wiarę, stanowi naród.“

Marja Czaplicka.

Od Karpat do Bałtyku. Zbiór opisów z gieografji kraju rodzinnego. Ułożył B. Dyakowski. Cz. I. Od Beskidu do Mazowsza ze 160 rycinami. Warsz. Lisowska 1910.

Gieografja Polski, jako oddzielny przedmiot nie istnieje w programach szkół naszych, to też żywa wdzięczność należy się doskonałemu popularyzatorowi p. Dyakowskiemu za wydanie wypisów p. t. Od Karpat do Bałtyku obejmujących obok faktycznych gieografji naszego kraju opisy artystyczne poszczególnych, a pięknych jego zakątków, wszystko zaś przeplatane urywkami z poezji odnoszącej się do opisywanych miejscowości.

Cz, I p. t. Od Beskidu do Mazowsza ilustrowana jest 160 rycinami.

Zarzucić tej książeczce można tylko zbyt wysoką cenę (rb. 2 k. 50 za I część), która ją uczyni niedostępną dla szerszego ogółu. *A. Szczepaniakowa.*

Dzieła pedagogiczne w językach obcych.

Oswald Obst. Der Musterlehrer. Ein Beitrag zur Psychologie des jungen Lehrers. 1909.

Książkę o tytule powyższym napisał p. Oswald Obst, nauczyciel seminarjum. Z entuzjazmem mówi autor o posłannictwie nauczyciela ludowego, często już w 20 roku życia przystępującego do pracy po ukończeniu seminarjum. Autor zapatruje się krytycznie na rynsztunek myślowy, w który zaopatruje seminarzystów zwykła modła szkolna. Obawia się i słusznie aby młody nauczyciel nie chciał żywcem stosować metod wzorowych względem swoich uczniów nie przetrawiwszy ich krytycznie. Względem seminarzystów popełniali błędy pedagogiczne profesorowie narzucając własne poglądy krytyczne przy ocenie utworów sztuki, o ile zaś zgubniejszy wpływ wywierać może nauczyciel ludowy, gdy własną drogę myśli, ocen i definicji narzucać stale będzie swym wychowańcom, chcąc podług normy, podług „wzorów“ umeblować głowy uczniom.

Nauka religji i życie religijne, przeciwstawność tych dwuch pojęć, są ze szczerym i jasnym poglądem na sprawę powyższą rozpatrywane. Autora, stojącego na stanowisku przyjaciela młodych nauczycieli, przejmuje żywo myśl, że sprawa wykładu religji jest błędnym kołem bez wyjścia. Wpierw musi dojrzeć duchowo nauczyciel, musi wytworzyć w sobie jednostkę o psychice odrębnej, musi przeżyć pewne walki wewnętrzne, aby dzieci wyczuły w swym kierowniku tę moc ducha, i aby nauczyciel rozpatrując z dziećmi zagadnienia religijne, nie powtarzał komunałów wyłącznie, lecz potrafił przedstawić je we własnym oświetleniu. Dużo trafnych uwag i osobistych przeżyć daje książka tego sympatycznego nauczyciela.

W naszej literaturze pedagogicznej jest mało bardzo tego rodzaju prac. Są to rady, wrażenia osobiste postawione na gruncie psychologicznym. Jest tu pewna rozwlekłość, gawędziarstwo i frazeologja. Niemcy dużo piszą i widocznie łatwiej znajdują nakładców i chętnych do czytania.

W. Strumf.

Nauka o ustroju państwowym inaczej *Nauka obywatelska. „Bürgerkunde“ in Lehrproben für den Schulunterricht von Direktor dr. Leidenberger. Giessen.*

„Nieznajomością prawa tłumaczyć się nie można“—

powszechnie przyjęta zasada, gdy chodzi o sądzenie wykroczeń lub przestępstw. Byłaby ona zupełnie słuszna i logiczna tylko w związku z drugą: „Znajomość prawa jest dla każdego dostępna“, lub lepiej jeszcze: „Każdy obowiązkowo otrzymuje elementarne wiadomości o obowiązujących w jego kraju prawach.“ Do tej pory jednak bardzo nieliczne są kraje, w których kurs szkół elementarnych obejmuje i ten niezbędny dla każdego obywatela przedmiot, a nawet bardzo rzadkie te, w których wchodziłby on do programu średniego wykształcenia.

Ta rażąca luka stanowi jeden dowód więcej, jak dalecy jesteśmy od takiego systemu wychowania, by ono było istotnie przygotowaniem do życia, a nie tylko do uniwersytetu; a mówię tu nie tylko o naszym — tak bardzo pod względem oświaty pokrzywdzonym społeczeństwie. lecz o większości tych ucywilizowanych narodów, które nas w kulturze ogólnej bardzo wyprzedziły, lecz w szkolnictwie rządzą się nadal rutyną wiekową, a hołdują systemowi z przed stu lat.

Do takich należą Niemcy.

Ten brak w programie nauczania razi tam tym więcej, że jestto bądź co bądź państwo konstytucyjne, państwo powszechnego głosowania, powszechnego nauczania, powszechnie obowiązującej służby wojskowej, powszechnego ubezpieczenia robotników — słowem państwo o takim ustroju wewnętrznym, w którym prawa i obowiązki obywatelskie rozciągają się na szerokie masy, i każda jednostka bez względu na jej położenie społeczne i ekonomiczne, bierze świadomy i czynny udział w wewnętrznej gospodarce kraju.

Nie można jednak zaprzeczyć, że są między niemieckiemi pedagogami tacy, którzy odczuwają ten brak i próbują mu zaradzić.

Autor wyżej wymienionej książeczki wylicza w przedmowie i głosy osób prywatnych i nawet uchwały zbiorowe np. obywateli miasta Hamburga domagające się, by naukę o prawach i ustroju państwowym t. zw. przez siebie „Bürgerkunde“ wprowadzić jako przedmiot obowiązujący do szkół począwszy od szkół elementarnych. Czyni przytym ciekawą uwagę, że dotychczas jedynie agitacji stronnictw politycznych zawdzięczają obywatele państwa niemieckiego jaką taką znajomość praw i urządzeń pań-

stwowych, w tym względzie więc partje położyły poważne zasługi na polu oświaty powszechnej.

Ponieważ zaś najsilniej w tym kierunku działają partje demokratyczne, autor wyraża obawę, że tak zwano warstwy wyższe pod względem znajomości praw i elementarnego wykształcenia politycznego dadzą się wkrótce prześcignąć warstwom robotniczym.

Od siebie dodam, że ze względu na dojrzałość i wyrobienie umysłów byłoby pożądanym, by zamiast elementarne wiadomości czerpać z agitacji partyjnej i ogół posiadał najprzód dokładne pojęcie tego polityczno-społecznego ustroju, wśród którego żyje, a potym dopiero spotkał się z jego partyjnym oświetleniem, z krytyką i postulatami na przyszłość, by je przyjmował lub odrzucał z zupełną świadomością i samoistnością sądu.

Dyrektor Leidenberger, jakkolwiek głęboko przekonany o doniosłości i potrzebie reformy, którą apostołuje, nie odważa się dla jej przeprowadzenia naruszać istniejących programów szkolnych.

Mamy tu do czynienia z nowym objawem tej połowiczności reform, której bezpośrednim wynikiem jest przeciążenie szkolne. Tradycja z postępem godzi się w szkolnictwie w ten sposób, że odpowiednio do wymagań współczesnego życia wprowadza się nowe przedmioty, ale nie usuwa się starych.

Pan Leidenberger lękając się nawet wprowadzić nowy przedmiot, radzi połączyć naukę o ustroju państwa bądź to z historją rodzinnego kraju, bądź też z nauką ojczystego języka.

To ostatnie wydaje mi się w każdym razie mniej szczęśliwym pomysłem, gdyż kombinacja jest dość dowolna i sztuczna. O wiele trafniejszy jest projekt pierwszy. Ustrój wewnętrzny każdego państwa jest wytworem historycznych przeobrażeń wyrażających się bądź to w przewrotach, bądź w reformach prawodawczych. Stwierdzić jednak należy, że przedmiot sam jest zbyt obszerny, aby go można zamknąć niejako w przypiskach do innego kursu. Pod tą, czy inną rubryką planu szkolnego musi on w każdym razie stanowić odrębną i systematycznie skonstruowaną całość. Zresztą podręcznik dyrektora Leidenbergera podzielony na poszczególne lekcje, zawierający nawet wzory wyjaśnień, zapytań, praktycznych przystoso-

wań jest i sam przez się taką zwartą i odrębną całością, którejby w żaden kurs innego przedmiotu wcielić nie można. Autor zupełnie słusznie kładzie nacisk na to, by wykład wiązać z faktami z rzeczywistego życia ze współczesnemi wypadkami, wreszcie by pośrednio wciągnąć rodziców do współdziałania, mianowicie skłaniać dzieci do omawiania w domu kwestji poruszanych w klasie. Wybory do rad miejskich, gminnych, do sejmu lub parlamentu mogą służyć za punkt wyjścia do omówienia ordynacji wyborczej i roli ciał samorzędnych lub pracodawczych; nieszczęśliwy wypadek przy pracy do objaśnienia prawodawstwa robotniczego, ubezpieczeń od wypadku i kas chorych. Kwestje podatków i ceł wiązać można z drożyzną produktów, kwestję służby wojskowej z ćwiczeniami żołnierskiemi i t. d. Jest rzeczą widoczną, że przy umiejętnym prowadzeniu tych wykładów stać się one mogą niesłychanie rozwijające dla umysłu i pełne żywotnego interesu.

Nasuwują one jednak pewne szkopuły. W zasadzie każdy przyzna racją dr. Leinbergerowi, że nauka ta winna być wolna od wszelkiej politycznej tendencji, polegać na czysto rzeczowym, objektywnym przedstawieniu tego, co jest.

Od tego wymagania z wielu względów odstąpić nie wolno, z chwilą bowiem, gdy się zejdzie z tego objektywnego stanowiska, potoczyć się może ona nawet nierozmyślnie w kierunku partyjnej propagandy, co od razu konflikty polityczne przenosi do wnętrza szkoły. Z drugiej strony jednak cała fantastyczna skrupulatność dyr. Leinbergera nie uchroniła go i uchronić nie mogła od pewnych tendencyjnych akcentów lub niedomówień, choć mimo to uczyniła jego wykład poniekąd jałowym, martwym i mniej rozwijajacym niżby mógł być, gdyby wykładający włożył w niego trochę więcej własnej indywidualności, trochę poglądów krytycznych i głębiej sięgających wyjaśnień.

Ze względu na ów bezsprzecznie pożądany objektywizm, autor ujął swój przedmiot w zupełnym oderwaniu od czynników historycznych i społecznych. Ustrój wewnętrzny Cesarstwa niemieckiego wogóle, a księstwa Heskiego w szczególności jest przedstawiony jakby coś skończonego i niezmiennego zarazem, jak gdyby to, co dziś

jest, było zawsze i nigdy nie miało ulec zmianie. Tu i owdzie są wprawdzie wzmiankowane pewne daty historyczne, w których dane prawo powstało a inne skasowanym było, ale raczej jako chronologiczny niż historyczny komentarz, gdyż nigdzie nie spotykamy wyjaśnienia przyczyn wywołujących reformy prawodawcze. Również ani wzmianki o tym, by jakieś z istniejących praw mogło być uważane za niedostateczne, nieodpowiadające celowi, lub przestarzałe. Jedyny wyjątek stanowią prawa wolności procederowej i wolności przenoszenia się z miejsca na miejsce (Gewerhe Freiheit i Freizügigheit), co do których wspomina, że wywołują niezadowolenie i chęć przywrócenia dawnych ograniczeń.

Już choćby ten szczegół charakteryzuje poniekąd indywidualne stanowisko autora, mimowoli przebijające się przez jego skrupulatnie przestrzegany bezpartyjny objektywizm. Jest on w gruncie rzeczy nawskroś monarchistą i reakcjonistą. To sprawia, że tłumacząc wyczerpująco i ściśle cały ustrój konstytucyjnego państwa, ani słowem nie wspomina i nie objaśnia ideowego punktu wyjścia wszelkiego konstytucjonalizmu, nie wspomina też o zasadniczych gwarancjach wolności obywatelskiej odróżniających ten ustrój od dawniejszych systemów rządzenia. Jakkolwiek naukę swą nazwał „Bürgerkunde“ (Nauka obywatelska) mówi w niej właściwie nie o prawach obywateli lecz o obowiązkach poddanych. I tak np. wspominając o nieodpowiedzialności monarchy, a odpowiedzialności ministrów stwierdza, że każdy akt podpisany przez księcia musi mieć kontrasygnację ministra — dodaje jednak jako wyjaśnienie „gdyż trzeba, aby minister wiedział, za co odpowiadać będzie.“ Naturalnie nie pozwala przypuszczać, że on swego podpisu odmówić może. Opisując z całą dokładnością procedurę wyborów, głosowań i uchwał w parlamencie i t. p. tu i owdzie nie może pominąć wyrazu „stronnictwo“ nigdzie jednak nie podaje najmniejszego wyjaśnienia, czym są stronnictwa, a tym mniej, jakie w Niemczech stronnictwa istnieją, choć w innych wypadkach wchodzi w tak drobne szczegóły jak wyliczenie rodzin arystokratycznych, które mają prawo do przedstawicielstwa w heskiej izbie panów. O nietykalności poselskiej, o wolności prasy, o prawach prasowych i roli politycznej organów opinji, o wolności sumienia, nietykalności osób—

jak również o prerogatywach ciał prawodawczych nie mówi wcale: natomiast w rozdziałach o utworzeniu cesarstwa niemieckiego, wpada w nastrój patrjotyczny a w szczegółach dotyczących armji i floty nie pomija nawet ilości, pojemności i ciężaru okrętów różnego typu.

Zupełnie podobne uwagi nastręczają się przy czytaniu rozdziałów o sądownictwie, o kodeksie karnym i cywilnym. Informacje są czysto formalne: dotyczą nie samego pojęcia sprawiedliwości i jego przeobrażeń, wreszcie tendencji wyrażających się w reformach kodeksu, lecz po prostu procedury, stosowania pewnych paragrafów do pewnych postępków. Nauczyciel objaśnia nie pojęcia prawne lecz terminy techniczne.

Wszystko to razem wzięte, pomimo całej przejrzystości i popularności wykładu, zamienia naukę praw obywatelskich w rzecz pamięciową i poniekąd suchą, a nie zwalnia jej całkowicie, jak widzimy, od zarzutu tendencyjności.

Sądzę, że szersze uwzględnienie czynnika historycznego pozwoliłoby objektywizm okupić mniejszym kosztem, a dałoby umysłom lepsze przygotowanie do życia publicznego. Otworzyłoby nawet pole do udoskonalenia samej metody. Gdyby nauczyciel naprzykład czysto teoretyczne objaśnienia, o tym jak się głosowania w parlamencie odbywają, ilustrował w następujących rozdziałach historją tej lub owej reformy prawodawczej, opowiedział kto ją zainicjował, kto zwalczał, kto ją poparł i w jaki sposób przeprowadził, sam temat wykładu zarysowałby się barwniej i wypuklej, a zrozumienie istoty ustroju państwowego znaczniebyby się pogłębiło.

Odrzuciwszy nawet na bok wszystkie ściśle partyjne dążności, nie można przystąpić do tego rodzaju wykładów bez rozstrzygnięcia najprzód zasadniczego pytania: czy chcemy ćwiczyć poddanych, czy kształcić obywateli?

Gdyby chodziło o stworzenie zupełnie zadawalającego planu i systemu nauki obywatelskiej nie możnaby też pomijać i metody porównawczej.

To co się dzieje w Hesji a nawet w Niemczech, nie jest zupełnie oderwane i niezależne od tego co jest w Anglji, we Francji, Szwajcarji. Ani konstytucjonalizm nie zrodził się w Giessen, ani tam nie doszedł do szczytu swego rozwoju. Czy mowa o samorządzie gminnym, czy

o wyborach do parlamentu, czy o służbie wojskowej lub ubezpieczeniach na starość, warto byłoby choć ubocznie zaznaczyć, co jest już ogólnie uznanym i przyjętym, co jest nowością, co przeżytkiem dawnych czasów lub osobliwością lokalną. Naturalnie tu nie możnaby wchodzić w drobne szczegóły, zresztą nieraz zbytecznie obciążające i podręcznik p. Leinbergera, lecz bez takich zestawień niemożliwym jest wprost jasne oświetlenie samego przedmiotu.

Samo się przez się narzuca pytanie, w jaki sposób i w jakiej formie do naszego nauczania dałoby się wprowadzić ten niewątpliwie pożyteczny przedmiot. Jakkolwiek jestem zdecydowaną zwolenniczką wszystkich reform wychowawczych zmierzających do przystosowania nauki do życia, przewiduję tu nieprzezwyciężone trudności.

Jakżeż objaśnić dzieciom w sposób jasny i przystępny taki ustrój państwowy, którego nawet mężowie stanu nie podejmują się określić?

Nauka o konstytucjonalizmie rosyjskim byłaby równie przedwczesną jak nauka o samorządzie Królestwa Polskiego, a nauka o prawach obowiązujących w kraju miałaby zapewne równie mało praktycznego zastosowania jak same te prawa.

Powstawałyby tu zresztą tysiączne komplikacje. Między innemi zachodziłoby pytanie czy do wykładu włączyć prawo, które istnieje trwale lecz na papierze, czy rozporządzenia i cyrkularze, które chwila rodzi i niszczy, lecz które bądź co bądź rządzą naszym życiem?

W zupełnym przeciwieństwie metody dyrektora Leinbergera, jeśli wykład o tym miałby istotnie czegoś nauczyć, musiałby być więcej teoretycznym niż praktycznym, więcej rozumowym a mniej pamięciowym, nie zlokalizowanym, lecz ogarniającym szerszą sferę stosunków, a przedewszystkim nie tyle dotyczyć tego co jest, lecz co w dobrze zorganizowanym społeczeństwie być powinno.

W przeciwnym razie byłaby to nauka nie o ustroju lecz o rozstroju państwowym, a z tą nasze dzieci, już i tak poglądowo dość dobrze się zaznajamiają.

I. Moszczeńska.

Do rodziców i nauczycieli.

Powodzenie wszelkiej pracy wychowawczej zawisło od jaknajgłębszej znajomości młodzieży, z którą wychowawca ma do czynienia. Znajomość ta zarówno dotyczy zdania sobie sprawy ze wszystkich właściwości fizycznych i psychicznych dziecka, jak i ze znajomości środowiska, w którym ono żyje i rozwija się, tych wszystkich warunków, które dodatnio lub ujemnie wpływają na jego rozwój. Szkoła, mająca do czynienia z liczną rzeszą dzieci, przedstawiających wielką różnorodność typów umysłowych, oraz rodzajów wychowania domowego, ma tutaj nieraz bardzo utrudnioną pracę. Niemniej szkoła współczesna coraz częściej przełamuje te trudności przez wprowadzanie systematycznych badań nad młodzieżą szkolną, oraz nawiązywania bliższego stosunku z rodzicami. Ważność i potrzebę obu tych środków rozumiał i odczuwał przedwcześnie zgasły dla pedagogiki polskiej Jan Kreczmar. A pragnąc odrazu myśl w czyn zamienić, opracował trzy kwestjonarjusze: jeden przeznaczony dla uczniów klas niższych, drugi dla uczniów klas wyższych; trzeci dla rodziców i opiekunów i począł według nich gromadzić materjał co do uczniów swej szkoły. Uczniom kwestjonarjusz rozdano w klasie i tam wobec wychowawców pisali odpowiedzi; aby zaś zapewnić sobie szczerość, nie wymagano podpisów. Rodzicom i opiekunom przesyłał przełożony kwestjonarjusze do domu i żądał również odpowiedzi szczerych i bezimiennych Myślą ukochaną autora tej metody było rozszerzyć ją na wszystkie szkoły polskie; a tym sposobem poznać warunki życia i pracy całej młodzieży polskiej. Tę myśl przedstawił sekcji pedagogicznej Polskiego Związku Nauczycielskiego, a sekcja nasza postano-

wila dążyć do jej urzeczywistnienia. Po przedwczesnej śmierci nieodżałowanego pedagoga i przyjaciela młodziczy, my jako spadkobiercy jego duchowej spuścizny, podejmujemy sprawę nanowo. Zwracamy się więc do wszystkich, komu dobro młodzieży i postęp pedagogiki polskiej leży na sercu, z gorącą prośbą o współudział i poparcie. Niechaj przełożeni szkół polskich zechcą zebrać materjał odpowiedni każdy w zakładzie, którego jest kierownikiem, poruczając wychowawcom i wychowawczyniom zgromadzenie odpowiedzi od uczniów i uczennic powierzonej sobie klasy, a sami lub również za pośrednictwem wychowawców rozsyłają kwestjonarjusze do rodziców i opiekunów; niechaj tę sprawę, jako własną, poprą ze swej strony rozumni rodzice, wpływając w swoich kołach na innych ojców i matki, aby nie odmawiali odpowiedzi na ankietę, która jedynie dobro ich ma na celu; a wspólnemi siłami dokonamy dzieła wielkiej doniosłości społecznej. W nadziei, że odezwa nasza nie przebrzmi bez echa, dodajemy, że kwestjonarjusze (drukowane w „Nowych Torach“ roku 1909 w zeszycie kwietniowym) o których mówa, znajdują się w Polskim Związku Nauczycielskim (Wspólna 56 m. 5) i tam należy się udawać z żądaniami. Pod tymże adresem prosimy nadsyłać zgromadzony materjał najpóźniej do dnia 1 maja 1910 roku.

Sekcja pedagogiczna
Polskiego Związku Nauczycielskiego.

Polski Związek Nauczycielski.

I. Sprawozdanie z posiedzeń Zarządu.

W ciągu miesiąca listopada i grudnia Zarząd P. Z. N. odbył 3 posiedzeń. Omawiano następujące sprawy:

1. Wobec zupełnego braku zainteresowania się członków P. Z. N. sprawą założenia kasy pożyczkowo-oszczędnościowej, czego dowodem było zjawienie się 12 osób na zebranie organizacyjne, Zarząd postanowił kasy takiej nie zakładać.

2. Projekt wystawy pedagogicznej o charakterze ściśle dydaktycznym został przedyskutowany na specjalnym zebraniu dnia 7/XII 1909 r. wobec delegatów różnych towarzystw i poszczególnych osób zaproszonych. Zdecydowano utworzyć komitet z delegatów tych stowarzyszeń, które się zgłoszą do współudziału w wystawie.

3. Dotychczasowy skarbnik P. Z. N. p. Feldblum został na własne żądanie zwolniony z przyjętych dobrowolnie obowiązków. Miejsce jego zajął p. Krynicki.

4. Komitet redakcyjny „Nowych Torów“ wraz z p. Szycówną podał się do dymisji. Kierowniczką literacką i redaktorką odpowiedzialną „Nowych Torów“ została p. Szczepaniakowa, która z dn. 1-ym stycznia

1910 r. prowadzić będzie pismo przy współudziale osób zaproszonych.

5. Wykłady prof. Twardowskiego rozpoczną się w marcu.

6. Bibljoteka publiczna ofiarowała P. Z. N. 200 tomów książek.

7. P. Z. N. otrzymał od p. Meyerowej na fundusz wydawniczy rb. 100.

II. Sprawozdanie z posiedzeń sekcji języka polskiego.

Sekcja jęz. polskiego w miesiącu grudniu odbyła 2 posiedzenia, w styczniu 1. Na posiedzeniu z d. 2/XII wygłosili referaty: p. Słoński — Wyraz i jego podział etymologiczny w językoznawstwie współczesnym; p. Drogoszewski—Podział etymologiczny wyrazu w gramatyce szkolnej; p. Szober — O przedrostku w gramatyce szkolnej.

Nad wszystkiemi 3 referatami wywiązała się ożywiona dyskusja.

Dn. 16/XII p. L. Komarnicki przedstawił dotychczasowy stan stylistyki polskiej; na następnym zaś posiedzeniu podał projekt podręcznika stylistyki i naszkicował w ogólnych zarysach plan części I-ej.

III. Sprawozdanie z sekcji pedagogicznej.

Posiedzenie z dnia 23/XI poświęcono sprawie „dzieci trudnych do prowadzenia.“ Referentka p. Zylberowa uważa, że dzieci wszystkie, oprócz wybitnie patologicznych osobników są podatne do wychowania chodzi tylko o umiejętność ze strony wychowawcy.

Cudów wprost dokonywują—we wzorowej szkole p. Decrolly'ego w Belgji. Chodzi tylko o całkowite zerwanie z rutyną o umiejętną indywidualizację. W sferze nauczania panuje w tej szkole zasada koncentracji, polegająca na tym, że niema tam podziału na przedmioty, lecz wszystkie zajęcia odnoszą się do jednego, obranego na pewien okres czasu, tematu zasadniczego.

W dyskusji p. Szycówna zaznaczyła. że zasada koncentracji nie jest tak dalece nowością, gdyż wprowadziła ją do nauczania już szkoła Herbartowska.

Na ten temat wywiązała się ożywlona dyskusja zmierzająca do oświetlenia dodatnich i ujemnych stron koncentracji.

P. Szelągowska odczytała artykuł dr. Wiktora Pouchet z Amiens o „leczeniu próżniactwa"; dyskusję na ten temat odłożono do następnego posiedzenia.

Dnia 9/XfI. W dalszym ciągu dyskusji na temat „lenistwa u dzieci," panna Resenberżanka przedstawiła kilka typów dzieci, nie nadających się do szkoły.

P. Szycówna reasumując dyskusję zaznaczyła, że aczkolwiek t. zw. „lenistwo" częstokroć jest objawem pewnych zboczeń chorobowych w organizmie dziecka, to nie można jednak twierdzić by „lenistwo" całkiem nie istniało wśród dzieci, należy tylko skrupulatnie rozróżniać nieudolność, chorobę, niedorozwój od lenistwa.

Następnie p. Szycówna dała sprawozdanie z kongresu pedagogicznego we Lwowie.

Posiedzenie sekcji pedagogicznej z dnia 7-go grudnia poświęcone było całkowicie sprawie projektowanej wystawy, to też na posiedzenie to przybyli zaproszeni przedstawiciele różnych instytucji oświatowo-kulturalnych, w celu wspólnego omówienia dalszej

w tym względzie akcji. Zebrani wypowiedzieli się za potrzebą i poniosłym pożytkiem urządzenia wystawy i postanowili utworzyć komitet wystawowy złożony z przedstawicieli wszystkich towarzystw, które zechcą przyjąć w toj sprawie udział. Ostatnie przed świętami Bożego Narodzenia posiedzenie z d. 14-go grudnia poświęcone było rozpatrzeniu wydawnictw gwiazdkowych.

Sprewozdanie z sekcji przyrodniczo-matematycznej w 1909 roku.

Sekcja przyrodniczo-matematyczna została zorganizowaną d. 11 listopada, na przewodniczącego wybrano p. Kalinowskiego. Do stycznia 1910 r. odbyto 2 posiedzenia: pierwsze d. 25 listopada, na którym p. Kalinowski wypowiedział referat „O fotografji barwnej,“ oraz p. Hantower „O połączeniach najnowszych tlenu z węglem.“ Potym nastąpiła dyskusja o zadaniach sekcji i p. Jezierski proponował urządzić wykłady z biologji dla nauczycieli.

D. 8 grudnia odbyło się drugie zebranie, na którym p. Jezierski wygłosił referat p. t. „Przyczynek do utworów skórnych ryb.“ Osób bywało około 40.

KRONIKA.

Wzorowa szkoła ludowa.

Na grudniowym posiedzeniu sekcji wychowawczej W. T. N., przedstawiony został obraz działalności szkoły początkowej istniejącej od roku przy ulicy Hożej, dzięki ofiarności p. K. Rorego, utrzymującego kosztem 3000 rb. rocznie.

Szkoła ta jest 4-o oddziałową, koedukacyjną, przyjmuje dzieci od lat 8-miu do 12-tu, personel jej nauczycielski składa się z głównej kierowniczki, trzech nauczycielek, dwuch nauczycieli rysunku, nauczycielki śpiewu i lekarza hygjenisty. Główną opiekunką jest p. Józefa Szebekówna, lekarzem dr. Knappe.

W sumiennym, naukowym opracowaniu przedstawili oni rezultaty swoich usiłowań podjętych w celu osiągnięcia zadań kulturalnych, związanych z prowadzeniem szkoły elementarnej. Znamy wszyscy warunki hygieniczne i moralne w jakich żyją nasze sfery robotnicze i wyrobnicze, z pośród których rekrutują się uczniowie szkół ludowych—uczelnia więc taka powinna być rozsadnikiem kultury, nietylko wychowując odpowiednio dzieci, ale i wpływając pośrednio na środowisko z którego wychodzą. Zadanie to tak trudne, wymagające wiele nakładu, pracy i poświęcenia a także umiejętności fachowej—szkoła spełnia w zupełności. W krótkim stosunkowo czasie swojego istnienia zdołała zyskać zaufanie rodziców, zgromadzając ich na konferencje wychowawcze w obrębie szkoły, które są niczym innym jak pouczaniem matek w jaki sposób mają odpowiadać najelementarniejszym postulatom hygienicznym i wychowawczym. W tym celu wydrukowano i roz-

dano regulamin szkolny, odnoszący się do porządku, karności i zachowanie się dzieci i rozdano go rodzicom, zobowiązując ich do przestrzegania zawartych w nim przepisów. Założone też dwie księgi: w jednej z nich każde dziecko ma swoją rubrykę i w tejże zapisywane są spostrzeżenia oparte na uprzednim, dokładnym poznaniu jego rodzinnego życia. Notuje się więc zawód ojca lub matki, ilość osób składajacych rodzinę, liczbę członków w niej zarabiających, jakość zajmowanego mieszkania, ilość sublokatorów.

Łatwo pojąć można o ile księga ta dostarcza ciekawego materjału ale zarazem jak smutny daje obraz stosunków wśród naszego proletarjatu.

W drugiej księdze nauczycielki notują uwagi dotyczące charakteru dziecka, jego postępów, zdolności i zachowania się w szkole. Notatki te prowadzone przez lat kilka, dadzą dokładny obraz zmian następujących w duszy dziecka podczas pobytu w szkole i stanowić mogą, ciekawy materjał psychologiczny.

Z ogólnych uwag wysnutych z zanotowanych spostrzeżeń nad dziećmi, zaznaczyć należy, najbardziej rozpowszechnioną wśród dziewcząt i chłopców kłamliwość, dochodzącą do tworzenia sobie całych fantastycznych historji w celu uchylenia się od napomnień za opuszczanie lekcji,—u kilku dziewcząt zauważono przedwczesne zepsucie, co ze względu na warunki mieszkaniowe, w których wzrastają, na współbycie ze starszemi sublokatorami, dziwić nie powinno. Sądzić więc należy, że koedukacja w sferze gdzie nieszczęsna kwestja wspólnych mieszkań przyczynia się do wczesnego rozbudzenia zmysłów, wydać może dobre rezultaty jedynie w niższych oddziałach.

U chłopców uderzał brak koleżeństwa, ciągłe oskarżanie się wzajemne, zupełny brak solidarności. Wszystkie te wady, do których dołączymy niechlujstwo, rozpowszechnione wśród wszystkich, po umiejętnym rocznym traktowaniu zmniejszały się widocznie i prócz kilku wyjątków, na ogół, wróżyły o osiągnięciu z czasem jaknajlepszych rezultatów wychowawczych. Dzieci uczyły się chętnie, a rodzice wnosili regularnie 50 kopiejkową opłatę miesięczną za naukę—w ogóle zauważono, że cenili oni więcej naukę, za którą jakąś kwotę zapłacić musieli niż całkiem bez-

płatną. Wobec pewnych poniesionych kosztów starali się poniekąd czuwać nad pilnością i zachowaniem się dzieci.

Jaki szkoła ta ma wpływ nietylko na dzieci ale i na rodziców zaświadczyć może fakt, że z początku na listy wzywające rodziców do szkoły dla porozumienia się w sprawie zdrowia lub zachowania dzieci, nie byłe wcale odpowiedzi. w roku bieżącym na 35 listów stawiło się ojców lub matek 34, trzymając się nawet ściśle oznaczonej godziny, chociaż był to dzień powszedni.

Z kwestji, które stawiali, zauważyć należy żądanie kary cielesnej, obowiązkowej nauki języka rosyjskiego i zadawania większej ilości lekcji do nauczenia się w domu. Nie wspominamy już zatargów z lekarzem szkolnym, wskutek niezachowania obowiązkowych przepisów czystości i utrzymania zdrowia.

Wspomnieliśmy o lekarzu szkolnym, funkcja jego jest niesłychanie ważną i rozległą w szkole. Za jego to staraniem dzieci badane są dokładnie, wzrok i słuch poddawany próbom i zapobiega się gorliwie wszystkim brakom w tym względzie. Wszystkim dzieciom krótkowzrocznym sprawiono kosztem szkoły okulary i opatrzono je wskazówkami, co do użycia odpowiedniego. Stosowane są częste kąpiele i przestrzegana czystość całego ciała. Troskliwa piecza jest też zwrócona na stan zębów, których psucie się jest przyczyną wielu chorób. Staraniem tym usunięto powszechnie panujące u dzieci obrzmienia gruczołów chłonnych przypisywane dotąd skrofułom.

Jako fakt charakterystyczny przytoczyć jeszcze należy, że początkowo nic można było skłonić rodziców do kupna książek i kajetów, kierowniczka więc powzięła zamiar następujący. Uzyskawszy znaczny rabat w księgarni, zakupiła książki i materjaly piśmienne hurtownie i rozdzieliwszy koszt na wszystkie dzieci, zażądała, aby przy zapisie wniosły tę sumę. Pomimo pesymistycznych uwag osób postronnych, które w rezultat wątpiły, tak wielką była chęć nauki u dzieci i ich rodzin, że w ciągu paru tygodni cała suma wynosząca 450 rb. była wniesioną. W nagłówku niniejszego artykułu nazwaliśmy szkołę przy ulicy Hożej „wzorową," i w danych naszych warunkach, jest ona nią rzeczywiście ze względu na kierunek, wpływ moralny, opiekę hygieniczną, gdy jednak obejrzawszy ją na miejscu przekonamy się, że lokuje się w wynajętym, bardzo

zresztą obszernym lokalu, w którym jednak z trudem mieści się 250 dzieci, że zamiast ogrodu lub obszernego placu do gier i zabaw ma tylko podwórze otoczone zewsząd oficynami, żal bierze gdy się ją porówna choćby z taką czeską szkołą początkową na Winotwadach w Pradze. Tam wszystko dąży do tego, aby dzieci rozwijały się formalnie i w warukach pogodnych i szczęśliwych — nauka przeplatana jest pracą w ogrodzie, lub zajęciami ręcznemi, które służą za wstęp do późniejszych ćwiczeń w szkołach zawodowych, gry i zabawy na świeżym powietrzu urozmaicają męczącą naukę szkolną. Estetyczne przybieranic ścian, piękne formy budynku, posągi i obrazy wyrabiają smak artystyczny. U nas inaczej. P. Szebekówna kończąc swój ze wszech miar zajmujący referat, użala się. że z dziećmi 12-letniemi, które wyjdą ze szkoły, nie wiadomo co zrobić, przy braku u nas zupełnym szkół zawodowych; za młode są na to, żeby je oddać do terminu, i znowu rzuca się je na pastwę wpływom ulicy. Paru najzdolniejszemi zajęła się opieka szkoły, kształcąc ich wyżej i ci okazują wielką pilność i rozwijają się szybko. Ileż jednak dzieci się w tych warunkach zmarnuje.

Przy innym układzie stosunków ilość takich szkół mogłaby się powiększyć znacznie z niewielkim stosunkowo nakładem, koszt bowiam nauki jednego dziecka, pomimo wprowadzenia tylu ulepszeń i starań wychowawczych nie przenosił 30 rb. rocznie i jest to zaledwie trochę więcej od kosztów w miejskich szkołach początkowych—pozostawiających, jak wiemy tyle do życzenia pod względem zarówno pedagogicznym jak hygienicznym. Dodajmy do tego, że zbadawszy, iż dzieci po większej części nie jadają obiadu, i żywią się dopiero wieczorem pozostałemi resztkami strawy, szkoła dostarczyła im bezpłatnic 6000 litrów mleka w ciągu roku.

Sprawozdanie z rocznego przebiegu tak umiejętnie i ze szlachetnym oddaniem się zapoczątkowanej pracy służyć może wieloma wskazówkami, opartemi na doświadczeniu innym szkołom początkowym, i jest ważnym przyczynkiem do historji naszego ruchu społecznego w kierunku oświatowym.

K. D.

Odczyty.

Muzeum Przemysłu i Rolnictwa zorganizowało w listopadzie i grudniu roku zeszłego szereg odczytów z dziedziny ewolucji. Odczyty wygłosili 13/XI A. Mahrburg: „Ewolucjonizm — teorja rozwoju; 16/XI L. Weyberg: „Walka o byt w świecie minerałów;“ 20/XI J. Lewiński: „Rozwój teorji ewolucyjnych w gieologji; 23/XI J. Lewiński: „Historja ewolucji świata organicznego;“ 27/XI J. Sosnowski: „Wyływ warunków zewnętrznych;“ 30/XI J. Sosnowski: „Dziedziczność;“ 4/XII J. Tur: „Zmienność;“ 7/XII K. Stołyhwo: „Ewolucja człowieka;“ 9/XII. K. Stołyhwo: „Ślady odległej przeszłości w narządach zmysłów człowieka;“ 11/XII L. Krzywicki: „Różnicowanie się rodzaju ludzkiego; 14/XII L. Krzywicki: „Rozwój uzdolnień;“ 16/XII Stanisław Kalinowski: „Koniec świata.“ Dobór prelegientów i tematy bardzo interesujące, traktowane ściśle naukowo, a w formie popularnej, dostępne były dla szcrszego ogółu to też sala Muzeum stale była zapełnioną. Zarządowi Muzeum należy się rzetelna wdzięczność za doskonałe zorganizowanie odczytów.

Nowy kierunek w wychowaniu fizycznym.

Gimnastyka rytmiczna, jako nowy kierunek w wychowaniu fizycznym zyskuje sobie coraz liczniejszych zwolenników. Wraz z powodzeuiem i u nas, jak zresztą wszędzie, występować zaczyna niesumienna konkurencja, wprowadzana przez ludzi niewykwalifikowanych, którzy wypaczając pomysł Dalcroze'a zniechęcają doń wielu i szkodzą postępom tej nowej idei. U nas, jak to stwierdza własnoręczny list Dalcroze'o jedyną, jak dotąd, jego uczennicą i przedstawicielką tego systemu jest p. Franciszka Kutnerówna, kierowniczka zakładu gimnastyki rytmicznej w Warszawie.

Kronika zagraniczna.

A) Z ziem polskich.

Nowy regulamin szkolny dla Galicji.

Od dwunastu lat oczekiwany, zapowiadany pojawił się wreszcie nowy regulamin dla szkół ludowych i wydziałowych w Galicji.

Nowy ten regulamin przynosi pewne zmiany, zasadniczych jednak. a spodziewanych wobec dążności do reformy szkoł równie, nie ma i kraj i nauczycielstwo słusznie więcej się po regulaminie tym spodziewać mogło. Nie podobna nam tutaj punkt po punkcie omawiać wszystkich paragrafów regulaminu, jest ich bowiem 223- -uie zaszkodzi jednak zwrócić uwagi na najgłówniejsze postanowienia. Tytuł I regulaminu dotyczy szkoły ludowej i dzieli się na dwanaście części obejmujących przepisy co do urządzenia szkoły ludowej, obowiązku uczęszczania do szkoły, przyjmowania uczniów, czasu trwania nauki szkolnej i ferji, przymusu szkolnego, karności szkolnej, klasyfikacji i świadectw, nauki dopełniającej, sił nauczycielskich, praw i obowiązków kierownika szkoły i konferencji nauczycielskiej.

W przepisach co do urządzenia szkoły ludowej zmian zasadniczych nie spotykamy. To samo co było tylko czasem inaczej niż dawnej nazwane. I znowu mamy dalej jedno, dwu, trzy, cztero i t. d. klasowe i znowu w Bogu nadzieja spotykać będziemy w Galicji tylko do spotkania możliwe horenda jak szkoły dwuklasowe, o sześciu siłach nauczycielskich i znowu jak dawniej mniej świadomi pełnych głębokiego pomysłu urządzeń Rady szkolnej krajowej łamać sobie będą głowę co to za dziwo ta szkoła o dwu klasach, a sześciu nauczycielach i co to za różnica między tą jedno lub dwu klasową szkołą, kiedy i do tej jednej i do tych dwu i do tych czterech lub sześciu klas zawsze sześć lat dziecko uczęszczać musi! Jedna tylko zmiana! Znikają typy szkół niższe i wyższe i szkoła która dzisiaj nazywała się uroczyście „szkołą ludową pospolitą dwuklasową mieszaną typu niższego“, dziś nazywać się będzie według § 4 regulaminu tylko szkołą ludową pospolitą dwuklasową mieszaną. Swoją drogą ta pospolitość w tytule trąci trochę pospolitością, ale trzeba prze-

cież jakoś odróżnić szkoły, boć jedne przeznaczone są dla pospolitego po wsiach chłopstwa, a drugie dla pospolitego mieszczaństwa! Nie kłóćmy się jednak o tytuły. Galicja bardzo jest na to czuła od dawna i każda rzecz musi tu mieć swój jasny zrozumiały mniej lub więcej pospolity tytuł. Ważna jednak rzecz. Przy szkołach ludowych pospolitych ma być ile możności założony ogród szkolny [1]), a w szkołach należy gorliwie uprawiać zabawy ruchowe i jak najusilniej popierać takie pożyteczne ćwiczenia, jak pływanie, ślizganie i t. p. Postęp ogromny, boć to niedawne czasy kiedy nauczyciele z zapałem godnym lepszej sprawy prześladowali i nieraz biednych bębnów dotkliwie karali za używanie ślizgawki. Śliczna rzecz także, że każda szkoła ma być zaopatrzona w przyrządy do początkowej nauki czytania, środki do uzmysławiania początkowej nauki rachunków, obrazy do nauki z poglądu, globus, mapę ścienną planiglobów kraju ojczystego (nie Polski, Boże broń!) monarchji austrjacko-węgierskiej, Europy i Palestyny, najpotrzebniejsze środki do nauki rysunków, zbiór okazów przyrody kraju i zwykłych przyrządów fizykalnych i bibljotekę szkolną. Śliczna rzecz i nauczycielstwo cieszyłoby się tym niezmiernie, gdyby w paragrafie regulaminu wyliczającym te wszystkie cuda, których pospolicie pospolite szkoły w Galicji nie mają, nie znajdowało się zastrzeżenie, że wszystko to dostaną szkoly „o ile możności.“ O „o ile możności!..“ to wielkie slowa i głębia ich niezmierzona, ci zaś którzy znają te możności i inne „o tyle o ile“, „jeżeli“, „gdyby się okazała potrzeba“ których pełen nowy regulamin, ruszają ramionami i strasznie pesymicznie patrzą na te sprawy.

Mimo upominań się nauczycieli i rodziców, aby obowiązane do uczęszczania do szkoły były dzieci dopiero po skończeniu siódmego roku nowy regulamin pozostawił status quo ante i do szkoły mają dzieci zacząć chodzić po skończeniu szóstego roku życia.

Dotychczas od uczęszczania do szkoły wolne były dzieci nie posiadające wszystkich zmysłów, teraz jednak na podstawie § 26 regulaminu należy „wogóle, w miarę możności używać do nauki szkolnej także dzieci nie posiadające wszystkich zmysłów zwłaszcza ślepe i głuchonieme i należy w szkole ludowej o ile

---

[1]) Nie możemy się powstrzymać, aby nie opowiedzieć jaki dowcipny krótki i nadzwyczaj prędko prowadzący do celu sposób obmyśliła galicyjska Rada szkolna krajowa, aby każdą szkołę zaopatrzyć w mórg gruntu. Dotychczas był mus, że gdzie tego morga nie było, tam się go dzierżawiło. Przed rokiem czy dwoma wyszedł okólnik, aby pieniądze wydawane dotychczas na dzierżawę odsyłać do Rad szkolnych okręgowych, tam się je będzie składało na książeczkę i następnie za pieniądze te zakupi grunt. Znam wsie w których płacono za dzierżawę 40 k. rocznie, a wartość morga gruntu ceni się do 2000 k. Proszę sobie obliczyć za ile lat składając po 40 k. rocznie gmina będzie mogła mórg gruntu zakupić.

się to da wprowadzić osobne urządzenia." Ważna znowu bardzo rzecz i może niejednego nauczyciela dreszcz przejdzie, że będzie musiał uczyć „dzieci nie posiadające wszystkich zmysłów"—nie należy się jednak znowu obawiać i spodziewać zmian w obec takich „w miarę możności" i „o ile się to da."

Bardzo ważną rzecz wprowadza § 70 regulaminu, który powiada, że nauczyciele mają we wszystkich sprawach tyczących się zdrowia dzieci szkolnych zasięgać rady lekarza, któremu poruczono pieczę nad stosunkami sanitarnemi w szkole i tylko całym sercem życzyć sobie można, by pieczę tę rzeczywiście lekarzom powierzono.

Część § 72 regulaminu możemy przytoczyć bez komentarzy: „Szkoła winna wychowywać dzieci moralnie i religijnie, a w szczególności wdrażać je do bojaźni Bożej, czci dla Cesarza i Najwyższego Domu cesarskiego, do poszanowania ustaw i porządku państwowego, miłości własnej narodowości i wspólnej ojczyzny i t. d. Paragraf ten pozwala więc znowu nauczycielstwu czytać historyjki o hulankach Kościuszki i t. d. i t. d.

Nowy regulamin zwraca uwagę na bardzo wiele pożytecznych rzeczy, polecą zapoznawać dzieci z kasami oszczędności, wdrażać w nich poszanowanie drzew i kwiatów i t. p. Znosi też w zupełności nowy regulamin kary cielesne, a natomiast wprowadza w ważnych wypadkach możność wydalenia dziecka ze szkoły, kładąc równocześnie na nauczycieli obowiązek obmyślenia w jaki sposob wydalone dziecko może zadość uczynić obowiązkowej nauce.

Noty z postępów pozmieniane. Trudno, coś trzeba było zmienić koniecznie i zasadniczo, bo i pocóż nowy regulamin. A więc gdy dziś oceniało się postęp uczniów notami bardzo dobry, dobry, dostateczny, niedostateczny, teraz przywrócono dla odmiany dawno wyrzuconą notę mierny i zrobiono pięć not. Ażeby zaś była symetrja, więc i z zachowania się i pilności po pieć not: obyczaje teraz w Galicji mogą być chwalebne, zadawalające, odpowiednie, mniej odpowiednio i nie odpowiednie; pilność wytrwała, zadawalająca, dostateczna, niejednostajna i mała. zewnętrzny porządek ćwiczeń piśmiennych: bardzo staranny, staranny, mniej staranny, niestaranny i niedbały. Kto wie czy jeszcze nie wrócimy do dawnych siódemek! Pomyśli nad tym zapewne, który z panów radców aby zostać „nadradcą" za wprowadzenie tak pożądanej, zasadniczej zmiany w wychowaniu i nauczaniu.

Korzystną zmianę przynosi nowy regulamin o tyle że o tem, czy dziecko ma przejść z jednego stopnia na drugi orzeka konferencja.

W Galicji, która znowu posiada nigdzie nie spotykane dziwo, a mianowicie „siły nauczycielskie nie kwalifikowane" § 119 nowego regulaminu mógłby wywołać radość i zadowolenie, § ten bowiem powiada „osoby, które nie mogą się wykazać świadectwem dojrzałości z seminarjum nauczycielskiego lub patentem nanczycielskim, nie mogą być zatrudnione w publicznych szkołach ludowych." Brawo i bravissimo! Niema więcej sił nie kwalifikowanych, niema nuuczycielek co pokończyły po dziewięć

klas i dyplomy nauczycielskie zyskiwały po sześciotygodniowych ad hoc urządzanych kursach. Ale ba! Posłuchajmy co powiada druga połowa tego paragrafu. „Jeżeli jednak na opróżnioną posadę brak egzaminowanej siły nauczycielskiej, może Rada szkolna krajowa zezwolić wyjątkowo na zatrudnienie pomocniczej siły nauczycielskiej i oznaczyć zarazem stopień wykształcenia, jakim ma się wykazać każda siła pomocnicza." Klasyczne. Cieszcie się nauczyciele i nauczycielki galicyjscy! Zniknęli wasi koledzy nie kwalifikowani, będziecie natomiast mieć „siły pomocnicze“, a według § 121 i „zastępcze siły nauczycielskie.“

Tytuł II nowego regulaminu odnosi się do szkół wydziałowych, tytuł III traktuje o nauce prywatnej, a mianowicie omawia w części pierwszej prywatne zakłady naukowe, w części drugiej—naukę domową. Tytuł IV poświęcony jest opiece nad dziećmi i zasługuje na bliższe poznanie.

Władze szkolne i nauczyciele odnośnie do tych przepisów mają się zająć szczególnie wychowaniem takich dzieci, których wychowanie domowe jest zaniedbane, które nie doznają odpowiedniej opieki ze strony domu rodzicielskiego i t. p. Powinni więc i władze i nauczyciele starać się o tworzenie odpowiednich zakładów i ochronek, i zatrudnianie dzieci poza szkołą. W razie niespełniania obowiązków przez rodziców lub opiekunów mogą nauczyciele żądać pomocy sądów opiekuńczych.

Przepisy te i rozporządzenia zawierają wprawdzie najogólniejsze tylko wskazówki, w każdym jednak razie z uznaniem podnieść należy już sam ten fakt, że nowy regulamin zajmuje się młodzieżą opuszczoną i pozwala bądź co bądź nauczycielowi wywierać pewien wpływ na wychowanie domowe.

Na ogół nowy regulamin zły nie jest. Są braki, są niedokładności, są niejasne paragrafy które władze szkolne tłumaczyć i naciągać będą mogły według swej złej lub dobrej woli, lecz trudno. Przymioty te i wady posiada każda prawie ustawa szkolna w Galicji i nie od nowego regulaminu zależeć będzie postęp szkolnictwa, lecz od komentarzy jakiemi Rada szkolna krajowa ten nowy regulamin zaopatrzy.

Stefan Fr.

Dziesięciolecie Uniwersytetu Ludowego im. Adama Mickiewicza w Krakowie 1899—1909.

Z powodu ukończenia 10 lat od chwili powstania Uniw. Lud. im. Ad. Mickiewicza oddział krakowski Uniw. ludowego wydał sprawozdanie za okres ubiegły.

Myśl założenia w Galicji Uniwersytetu ludowego powstała wsród postępowej młodzieży i przez nią, mimo przeszkody została zrealizowana, jako hołd dla naszego wieszcza w setną rocznicę urodzin, jako pomnik wiecznotrwały. W myśl tego powstała instytucja mająca według § 3 statutu na celu: a) systematyczne kursy popularne i odczyty z różnych działów wiedzy w miastach, miasteczkach i wsiach; b) pogadanki naukowe; c) wyda-

wnictwo tanich dziełek i pism treści naukowej, a w miarę możności zakładania czytelń i wypożyczalni książek: d) ogłaszanie konkursów na popularne wydawnictwa; c) wycieczki naukowe; f) zakładanie oddziałów na prowincji; g) wspieranie Towarzystw o podobnych celach. Zadania zaś swoje założyciele rozumieli w ten sposób, że dla wskrzeszenia wolności 50 miljonowego narodu potrzeba by ideały, uczucia i dążenia grup oświeconych narodu stały się własnością mas, by przez oświecenie umysłów znaleźć drogę do serc. W tym celu trzeba „wytrwale i nieustannie nieść ideały w mrok zgnębionych dusz, nieść i budzić apatyczne umysły, uzbroić je w potęgę współczesnej wiedzy, obdarzyć skrzydłami naszych gorących marzeń „by rwały do życia spętaną i uśpioną w sercach „Polskę.“

Towarzystwo Uniwersytetu Ludowego oparło swoją organizację na wzorach Towarzystwa Szkoły Ludowej. Z pośród dziesięciu oddziałów najwyżej stanął oddział krakowski, który rozwinął najszerszą i najogólniejszą akcję, to też walny zjazd Delegatów w d. 2 maja 1909 z. w ręce członków Zarządu Oddziału krakowskiego złożył kierownictwo Towarzystwa.

Działalność Uniwersytetu Ludowego im. Adama Mickiewicza jaskrawo zarysowuje się na tle stosunków wśród których pracuje. Mimo zupełne oderwanie Uniwersytetu od jakiegobądź stronnictwa politycznego i zajęcie stanowiska ponad partyjnego, społeczeństwo galicyjskie nie wyrobione i nie zróżniczkowane nadawało Un. markę partyjną, zwalczając zaciekle jego działalność za to, że nie okrawano w nim nauki, jak to się najczęściej w literaturze popularnej dzieje, nie ukrywano przed tłumem prawd rzekomo niebezpiecznych dla porządku społecznego, a w rzeczywistości podrywających tylko przesądy i zabobony.

To też często akcja Uniw. pomyślnie zapoczątkowana, marniała dla braku sił i środków materjalnych, mimo to Uniwersytet rozwijał się i rozwija, obejmuje coraz liczniejsze rzesze członków a pogłębia i porusza swą akcję we wszystkich kierunkach.

W oddziale krakowskim np. założonym 2/VII 1899 r. wytwarzały się kolejno następujące instytucje:

W r. 1899/00 rozpoczęto wykłady publiczne.

W r. 1900/01 założono dla słuchaczy bibljotekę popularno naukową.

W r. 1901/02 podjęto wydawnictwa popularne; zaczęto wykłady w lokalach stowarzyszeń robotniczych.

W r. 1902/3 przybyła szkoła wieczorna dla dorosłych.

W r. 1903/4 obok wykładów dotychczasowych wprowadzono pogadanki przyrodnicze dla dzieci.

W r. 1904/5 założono Bibljotekę publiczną z czytelnią czasopism.

W r. 1905/6 związano z niemi archiwum społeczne i biuro porady naukowej.

W r. 1907/8 zdecentralizowano wykłady robotnicze, urządzając je na wszystkich niemal przedmieściach „Wielkiego Krakowa;“ założono stacje bibljoteki.

W r. 1908/9 zorganizowano systematyczne kursy wieczor-

ne, podjęto metodycznie pracę nad przygotowaniem działaczy oświatowych, urządziwszy „Seminarjum oświatowe“ i „Polskie archiwum oświatowe:“ utworzono „bibljotekę wędrowną.“

Każdy z tych działów pracy nakazały potrzeby życia; a stale wzrastająca ilość osób korzystających z instytucji uniw. ludowego im. Adama Mickiewicza, dochodząca do dziesiątków tysięcy (według załączonej w sprawozdaniu tablicy graficznej) stwierdzają, że potrzeby te dobrze wyczute i zrozumiane były.

Oprócz nie dających się obliczyć korzyści, jakie z tej dziesięcioletniej pracy dla mas robotniczych płyną i które stanowią zdobycz niezaprzeczalną, Uniwersytet ludowy stworzył w roku 1909 nową instytucję: „Seminarjum oświatowe,“ które w szeregu wykładów przedstawiło rolę społeczną pracy oświatowej, jej dotychczasowy dorobek i braki, a w szeregu konferencji ujawniło doświadczenie działaczy na polu popularyzacji. W tej instytucji powstał projekt książki zbiorowej „Praca oświatowa,“ która obecnie już jest przygotowywaną do druku, a która „stać się ma poradnikiem dla działaczy oświatowych, zarazem pomnikiem dotychczasowej działalności zestawić zdobycze już poczynione i braki najbardziej palące, pokazać najlepsze wzory obce, policzyć nasze siły i drogi dalszej pracy utorować.“

Przegląd omawianej książeczki budzi otuchę w sercu, przekonywa o niespożytej sile ducha polskiego, co w ciężkich warunkach potrafi wznosić tego rodzaju dzieła, to też wyrywają się pod pióro życzenia jaknajpomyślniejszego rozwoju dla instytucji obchodzącej swój pierwszy jubileusz.

A. Szczepaniakowa.

B) Z ziem obcych.

Kursa wakacyjne psychologji dziecka.

Pedologja wyraz jeszcze mało popularny nawet śród specjalistów pedagogów. A przecież wraz z rozszerzeniem nauki w dziecku, oraz ze zaznajomieniem się z psychologją doświadczalną dziecka, dotychczasowy sposób kształcenia i wychowania młodzieży ulec musi radykalnej zmianie. Jedną z najważniejszych przeszkód do rozszerzenia pedologji jest, jak dotąd brak odpowiednich uczelni i podręczników. Chcąc zaznajomić się z tą młodą gałęzią wiedzy, trzeba szukać wskazówek w oddzielnych pracach rozmaitych psychologów, traktujących najczęściej o jednym lub najwyżej paru szczegółach. Rozumiejac właśnie tę gwałtowną potrzebę profesor psychologji doświadczalnej p. Józefa Joteyko otworzyła pierwszy raz w ubiegłym roku kurs pedologji przy uniwersytecie w Brukselli. Kurs trwał od 25 czerwca do 29 lipca r. z. Czas został wybrany bardzo szczęśliwie, bo w innych krajach już się rozpoczęły wakacje szkolne, a w Brukselli rok szkolny jeszcze trwał.

Kurs zawierał w sobie 30 wykładów teoretycznych, zajęcia praktyczne, zwiedzanie laboratorjów i zakladów naukowych. W zakres kursu wchodziły: psychofizyka, a więc badanie czuć zmysłowych: dotykowego, mięśniowego, słuchu, wzroku, smaku i węchu. Wymierzanie siły mięśniowej. Psychometrja t. j. wymiar czasu potrzebnego dla pewnego zjawiska. Zmęczenie umysłowe. Sposoby badania. Badanie pamięci. Antropometrja w celach pedagogicznych. Badanie inteligiencji. Dzieci nienormalne.

Prócz tego słuchacze i słuchaczki korzystać mogli z bibljoteki, obfitującej w najcenniejsze prace z powyższych dziedzin. Wykłady przeznaczone były dla osób, obznajmionych z kwestjami pedagogicznemi: dla nauczycieli, dyrektorów szkół i lekarzy szkolnych, dla osób, dla których taki krótki kurs mógł być wystarczający. Chodziło o to, by osobom choć w części obznajmionym z psychologją dziecka dać konieczne wskazówki. A że p. Joteyko doskonale odczuła i zrozumiała potrzebę, świadczy fakt, iż zjechali się do Bruksełli ludzie ze wszystkich stron, bo i z Grecji (dyrektor szkoły średniej), z Portugalji (lekarz szkolny miasta Lizbony), z południowej Francji (profesor filozofji) i z Wilna (przełożona szkoły handlowej dla dziewcząt). Warszawa też w tyle nie została, zjechało osób osiem—nauczycielek. Otóż ci nawet, którzy zdaleka przybyli, zostali sowicie wynagrodzeni za swój trud. P. Joteyko wraz ze swą asystentką p. Lipiani zrobiły wszystko, co się zrobić dało, uwzględniwszy naturalnie tak krótki przeciąg czasu.

Z jednej strony wykłady były bardzo starannie i wyczerpująco prowadzone, z drugiej strony liczne zwiedzanie laboratorjów (w samej Bruksełli, w Charleroi i Antwerpji) z pokazami przyrządów, wraz z dokładnemi wskazówkami i objaśnieniami dały słuchaczom dokładny obraz tej nowej gałęzi wiedzy, jaką jest pedologja i tego co w tym kierunku zostało zrobione we wszystkich krajach Europy i w Ameryce.

Z działu szkolnictwa mieli słuchacze okazję poznać wzorowe zakłady naukowe belgijskie. Pierwsze miejsce należy się dwum szkołom Dr. Decroly, i szkole normalnej w Mons, jedynej w swoim rodzaju (szkoły normalne mają na celu przygotowywanie nauczycieli ludowych), a także niezmiernie ciekawą instytucję—szkołę dla kalek w Charleroi. Takich szkół dla kalek jest w całej Europie dwie. Jedna w Szwecji, a druga w Bełgji.

Do ożywienia wykładów w znacznym stopniu przyczyniła się doktór nauk przyrodniczych p. M. Stefanowska, która współrzędnie z wykładami p. Joteyko w seminarjum, wygłosiła w uniwersytecie „libre" cykl odczytów: O fizjologji mózgu. Odczyty były traktowane bardzo naukowo, treściwie, a jednak niezmiernie przystępnie, to też przyjmowane były przez tłumy (do 300 osob) słuchaczów entuzjastycznie.

P. Stefanowska oraz p. Lipiani pomagały słuchaczom seminarjum przy zajęciach praktycznych, t. j. przy robieniu doświadczeń, posługiwaniu się przyrządami. Naturalnie, trzeba zaznaczyć, iż ta ostatnia strona t. j. praca laboratoryjna słuchaczom dosyć słabo wypadła, co zresztą jest bardzo zrozumiałe wobec krótkiego czasu i braku materjała. Doświadczenia robi-

my wzajemnie na sobie i to w warunkach nie zawsze sprzyjających pomyślnym rezultatom. Jeżeli więc tak krótki kurs nie mógł przygotować słuchaczy swoich dostatecznie do natychmiastowego, umiejętnego zabrania się do pracy laboratoryjnej, to w każdym razie dał wyczerpujące wskazówki po jakiej należy iść drodze, a przy pracy i odrobinie wprawy, którą zresztą tylko na drodze praktycznej nabyć można, zapełnia łatwo luki.

W każdym razie słuchacze seminarjum pedologicznego nie znajdują się w gorszym położeniu od studenta, kończącego medycynę, przystępującego poraz pierwszy do łóżka chorego.

Na prośbę słuchaczy zwróconą do p. Stefanowskiej, ta ostatnia poświęciła kilka godzin zaznajomieniu audytorjum z racjonalnym sposobem odżywiania się. Słuchacze otrzymali dużo bardzo cennych i przekonywających wyjaśnień, opartych na podstawie czysto naukowej, o szkodliwości przekarmiania substancjami białkowemi; natomiast o wielkiej korzyści, jaką organizm ludzki otrzymuje od potraw roślinnych i owoców.

Ukazał się też podręcznik pedologji, ułożony przez p. Joteyko, właściwie pierwsza jego część, którego treścią są organa zmysłów—psychofizyka. Jestto właściwie streszczenie kursu pedologji, wykładanego przez prof. Joteyko w seminarjach nauczycielskich i Charleroi. Wobec tego, iż podobny podręcznik ukazał się poraz pierwszy i nie posiada go dotąd żadna literatura, byłoby wielce pożądane, gdyby znalazł się ktoś taki, ktoby przetłumaczył go na język polski. A może ukazanie się podręcznika ułatwi i przyśpieszy wprowadzenie nauki doświadczalnej na nasze kursa pedagogiczne, bo jak dotąd tam mówi się słuchaczom dużo i mądrze o okulistyce, a nie daje się znajomości oka; mówi się obszernie o metodach, daje się rozmaite teorje pedagogiczne, ale nie zapoznaje się z samym dzieckiem, z jego istotą, z jego psychologją.

Na zakończenie wypadłoby poruszyć sprawę tak palącą, jak laboratorjum, jeżeli już nie psychologiczne, to przynajmniej pedologiczne. Wszystkie kraje Europy mogą pochwalić się jakim takim dorobkiem na tym polu, a u nas jeszcze nic nie słychać. A przecież mamy ludzi wykształconych psychologicznie pomiędzy sobą i to nie mało.

Nie powinniśmy dłużej z obojętnością przyglądać się temu, jak pedagogja za granicą w swych pracach opiera się na doświadczeniu, na życiu dziecka, na faktach życiowych, a my wciąż jeszcze bujamy w sferze dociekań spekulacyjnych, spieramy się o systemy, klerykalny, czy postępowy, a nie umiemy powołać się na statystyczne dane, na pomiary, na fakty niezbite.

Może dzisiejsze posiedzenie uzna koniecznym zkłożenie podobnej pracowni przy naszym Towarzystwie i uchwali coś w tym kierunku.

Koszt jest niewielki. P. Joteyko przyrzekła nam swą pomoc. Ona też oświadczyła, że zrobiwszy wydatek nie przekraczający 300 rb., można łatwo zaopatrzyć pracownię w wystarczającą ilość przyrządów.

List do Redakcji.

W piśmie postępowym, niezależnym, jakim bezwątpienia są „Nowe Tory," pragnąłbym zawsze spotykać się z sądem jasnym i szczerym, z rozumowaniem wolnym od szablonu, od zdawkowej etyki bezkrytycznych mas. Zazwyczaj też takie stanowisko wyraźne i niezależne cechuje artykuły publicystyczne „Nowych Torów" z zakresu szkolnictwa. Takie też wrażenie zrobiła na mnie „Kronika szkolna" w grudniowym zeszycie 1909 r. z wyjątkiem jednakże jednego ustępu na str. 450, który, zdaniem moim, winien być skrytykowany z punktu widzenia tolerancji przekonaniowej.

Z powodu rugowania przez rząd nauczycieli żydów ze szkoły polskiej, Redakcja „Nowych Torów" uważa za właściwe ostrzec, by nauczyciele ci nie uciekali się do chrztu, gdyż „przekonania religijne—jak żadne inne—nie mogą i nie powinny być przedmiotem handlu." W postaci groźnego *quos ego* Redakcja dodaje: „W czystej atmosferze etycznej polskiego szkolnictwa dla takich ludzi miejsca być nie może."

Przykre nieporozumienie!

Istotnie, człowiek, szafujący przekonaniami, zmieniający je odpowiednio do prądu panującego, człowiek, sprzedający swe zasady za miskę soczewicy, a nawet za kęs chleba, traci tym samym wszelkie prawo do szacunku i zaufania. Zawsze wolimy człowieka odmiennych przekonań, choćby przeciwnika ideowego, niż sprzedawczyka. Ale bądźmy szczerzy i ostrożni i nie wpadajmy w przesadę. Pamiętajmy, że nie każda zmiana jest zmianą przekonań. Przekonanie jest pewną treścią, a nie zawsze ze zmiany formy wolno nam wnosić o zmianie treści. Nigdzie zaś łatwiej o pomyłkę w tym względzie, jak właśnie w sferze pojęć religijnych, gdzie treść tak jest indywidualna i zawsze tak ukryta. Wiadomo np., że żydzi chasydzi potępiają człowieka ze swej kasty, który odważy się porzucić kapotę i włożyć strój europejski; uważają taki czyn za obrazę religji i odtrącają od siebie śmiałka, jako odszczepieńca. Nietolerancja chasydów wynika z pomieszania pojęć: z częściowego utożsamienia przekonania religijnego z długością noszonego surduta. Ludziom jednak, intelektualnie wyżej stojącym od bezkrytycznych chasydów, nie

przystoi upatrywać zmiany przekonań w skróceniu poły surduta lub w innej jakiejś zmianie formalnej, nic nie mającej wspólnego o jakiemikolwiek przekonaniami.

Kronikarz „Nowych Torów," mówiąc o zmianie przekonań religijnych najwidoczniej przeoczył, że zgoła czym innym jest istotne przekonanie religijne człowieka, a czym innym—treść rubryki „wyznanie" w księgach ludności i w paszporcie. Tylko wskutek przeoczenia tej zasadniczej różnicy kronikarz „Nowych Torów" może utożsamiać zmianę „wyznania" w księgach ludności ze zmianą przekonania religijnego, zmianę—że tak powiem—paszportową ze zmianą ideową. W myśl obowiązujących u nas przepisów do każdego obywatela musi być przyczepiona etykietka religijna: „żyd," „katolik," prawosławny" i t. p. Brak etykietki jest niedopuszczalny: bezwyznaniowość nie ma debitu! Tolerancja „przepisów" posuwa się tak daleko, że obywatel ma prawo (nie bez pewnych zastrzeżeń) wypisać na swym szyldziku dowolną z cyfr znaczących: 1, 2,... ale nie wolne mu wywiesić szyldzika z cyfrą *zero*, choćby ta właśnie cyfra najlepiej malowała jego przekonanie religijne. Jest to, oczywista rzecz, taki sam gwałt, jaki dzieje się w Łodzi, gdzie obywatelowi ewangielikowi, uważającemu się za polaka, mówią: jesteś niemcem i płać składkę na rzecz komisji szkolnej niemieckiej, a nie polskiej, oraz jaki dział się np. przy powszechnym spisie jednodniowym, gdy obywatelowi „wyznania mojżeszowego" wbrew jego woli narzucano przynależność do narodowości żydowskiej. Taką jest tolerancja w sferze „przepisów." My, ludzie postępu, inaczej powinniśmy tolerancję rozumieć. Skoro uważamy wszystkie wyznania za równe mające prawa, to nie odmawiajmy tych praw i bezwyznaniowości; skoro szanujemy każde przekonanie religijne, to szanujmy także stanowisko wolnomyśliciela, który nie skuwa swego światopoglądu żadnym dogmatem wiary, a etykietki policyjne traktuje, jako *malum necessarium*, nie mające dla niego żadnego zgoła znaczenia ideowego.

Ateusz, będąc poddanym rosyjskim, musi pozornie należeć do jakiegoś kościoła, a jest dlań rzeczą obojętną, która z cyfr 1, 2,... widnieje na jego etykiecie, skoro nie może wywiesić prawdziwego szyldu z cyfrą 0. Gdy zaś pozostawienie np. etykietki „3" zaczyna pociągać za sobą pewne przykrości, gdy trwanie przy tej etykiecie zaczyna wymagać pewnych ofiar, to nie widzę racji, dla której bezwyznaniowiec miałby zaniechać zamiany tej etykietki na inną, skoro nic go nie łączy z grupą, która z przekonania i dobrowolnie wywiesza na swym szyldzie cyfrę „3"; jest tedy zupełnie rzeczą naturalną, że szyldzik kłamliwy „3" zamieni na inny szyldzik również kłamliwy. O *przekonaniach* religijnych i o ich zmianie mowy przytym niema. Z zasady „Religja jest rzeczą prywatną" wynika logicznie, że i bezreligijność jest rzeczą prywatną, a wniosek ten nie harmonizuje ze stanowiskiem, zajętym przez kronikarza „Nowym Torów."

Tyle powiedzieć chciałem o istocie sprawy. Poczucie sprawiedliwości każe mi dorzucić jeszcze kilka słów z powodu zaznaczonej przez kronikarza „czystej atmosfery etycznej" polskiego szkolnictwa. Jak czystą jest ta atmosfera, doskonale maluje

w tym samym zeszycie N. T. w artykule wstępnym p. Moszczeńska, a że w jasnych barwach tego artykułu niema przesady, że istotnie nowa szkoła polska umiała stworzyć dla młodego pokolenia promienną atmosferę czystych i wzniosłych porywów, o tym wiem doskonale choćby z tych obserwacji i wrażeń, które wyniosłem ze swej pracy nauczycielskiej na jednej z pensji żeńskich. Nie będac jednak zaślepionym, nie mogłem nie dojrzeć chmur na jasnym firmamencie. Jedną z tych chmur, może nie najmniejszą, jest ta, która pozostaje w związku z tematem mojego listu. Szkoła polska potrafiła odrzucić to wszystko, co nas samych gnębiło w szkole rządowej, umiała zamiast rygoru i gwałtu dać młodzieży serce, duszę i zrozumienie, ale nie zdobyła się na uniezależnienie od kościoła: pozostał w szkole polskiej katecheta, który bruzdzi w umysłach dzieci i przeszkadza temu, do czego zmierza przyrodoznawstwo i myśl krytyczna. Szkoła polska wyrzuciła iłowajszczyznę, ale pozostawiła katechizm, rekolekcje i kontrolę sumienia. I oto możliwym jest w naszej szkole, że gdy nauczyciel przyrody będzie pouczał o teorji rozwoju, to w innej godzinie ksiądz, pastor lub nauczyciel religji żydowskiej zapewniać będzie, że Bóg ulepił z gliny Adama, a z jego żebra stworzył Ewę. Oto chmura, przesłaniająca jasne niebo nad szkołą polską, a kronikarz „Nowych Torów“ mniej lęka się katechety, niż nauczyciela bezwyznaniowca, który, by móc być szkole użytecznym, zmieni... marynarkę na żakiet!

W końcu maleńka uwaga natury osobistej. Jakkolwiek należę do tych, których przemoc usunęła od pracy pedagogicznej w szkole średniej, nie piszę słów powyższych *pro domo mea*, nie zamierzam bowiem przeprowadzić w swych papierach zmiany paszportowej. Celem niniejszego listu jest wyłącznie objektywne i sprawiedliwe wyświetlenie kwestji, która zawadziła o szkolnictwo.

Michał Feldblum.

Odpowiedź.

„Nie zawsze ze zmiany formy wolno nam wnosić o zmianie treści“—pisze p. Feldblum, ale tym sposobem rozgrzesza on z góry może nieświadomie wszelkie przywdziewanie masek i wszelkie walenrodyzmy polityczne, da się to bowiem zastosować nietylko do żydów zmieniających dla formy wyznanie, lecz do każdego takiego położenia, w którym *formalne* ustępstwo zwalnia od pewnych ofiar.

Bezwyznaniowiec, któryby przyjął prawosławie dla uzyskania możności nabywania ziemi na Litwie i Rusi, któryby to uczynił w przyszłości dla uzyskania swobody zarobkowania w Chełmszczyznie, uniknięcia utraty posady na Południo-Zachodnich kolejach lub zyskania szans awansu w rosyjskim wojsku, byłby źle widziany nawet przez bezwyznaniowców i przeciw temu p. Feldblum oponować nie będzie.

Zamieszkały w Poznańskiem Polak z niemieckim nazwiskiem, jakiś Szulc lub Szuman, nieraz już swój opór przeciw zmianie pisowni polskiej na niemiecką opłacał wielkiemi trudnościami życiowemi. Zmiana to jeszcze bardziej formalna, czysto paszportowa, a jednak nie dziwimy się chyba dr. Szumanowi, który kosztem zmiany jednego „Sz" na „Sch" nie chciał okupić możności wywieszenia swej tabliczki na bramie domu, w którym mieszkał lub otrzymania paszportu na wyjazd do Warszawy, gdzie go ważne wzywały interesy. Dążeniem naszym jest, a przynajmniej być powinno przystosowanie formy do treści: jestto wymaganie etyczne pierwszorzędnej wagi, gdyż na nim opiera się poszanowanie prawdy, odwaga cywilna, prawość, nieskazitelność charakteru. Gdy się w tym kierunku rozgrzeszymy, możemy stopniowo stoczyć się w grzęzawisko dwulicowości, obłudy, faryzeizmu i czegoś gorszego jeszcze.

Wszelka niewola i przymus jako swe nieuchronne następstwo wywołują fałsz i hipokryzją. Nas w tym kierunku niewola systematycznie demoralizowała i demoralizować nie przestaje. Zatraciliśmy poczucie wstrętu do wszelkich form kłamstwa; nie nasza to wina, przyznaję, ale trzeba sobie tę wadę jasno uświadamiać i nie ukrywać przed sobą, że zbyt słabo z nią walczymy. Szkoła rosyjska pod tym względem wyrządziła nam cięższe krzywdy niż pod względem narodowym: z czasem dopiero uprzytomnimy sobie dokładnie, jak bardzo głęboko ten wpływ sięgnął. Pod tym względem szkoła polska ma najważniejsze i najcięższe zadanie do spełnienia, a tu i owdzie spełnia je z ogromną swą chlubą.

Zakaz otwartego, choćby w paszporcie stwierdzenia swej bezwyznaniowości jest jednym z czynników przymusu, a stąd i fałszu. Dla tego ludzie cierpiący ten przymus winni robić wszystko, co w ich mocy, by w tym kierunku prawo o tolerancji religijnej rozszerzyć. Powiem więcej: domaganie się prawnego uznania zupełnej wolności sumienia nie jest niczym więcej, jak postulatem etyki żądającej zgody treści z formą czyli zupełnej prawości. Nie mogę postawić w tymże samym rzędzie kwestji nauczania religji w szkole. Sama obecność katechety nie stanowi jeszcze aktu obłudy nawet ze strony takiej szkoły, która w osobach swych kierowników przechyla się bardziej ku bezwyznaniowości. Dopiero nakaz praktyk religijnych bez względu na przekonania wychowańców jest czynnikiem demoralizującym jako przymus hypokryzji, narzucona dzieciom maska.

Nie czyniąc ujmy swym przekonaniom, mogę poznawać dogmaty wyznawane przez setki miljonów ludzi, nauki głoszone przez twórców i ojców kościoła, dzieje ateizmu i herezji, t. j. zdobywać wiadomości, które dla wielu bezwyznaniowców mogą być potrzebne a nawet zajmujące. *Wiedzieć* nie znaczy jeszcze *wierzyć*. Inna rzecz, powtarzam, obowiązujące modlitwy i akty zewnętrzne nieistniejącej pobożności. Tam gdzie szkoła polska przymus praktyk religijnych podtrzymuje,—wprowadza ona w swe mury, pierwiastek demoralizujący, co słusznie przypomina p. Feldblum.

W indywidualnych wypadkach zachodzić mogą bardzo po-

ważne i wymowne okoliczności łagodzące przy owej zmianie formy bez zmiany treści. Pobudki mogą czasem zasługiwać na wyrozumienie a nawet na uznanie. Jednostka dotknięta taką smutną koniecznością musi jednak liczyć się z surowemi wymaganiami etyki. Zasadniczo inaczej kwestję postawić byłoby rzeczą wielce ślizką i niebezpieczną. Doprowadźmy tylko zasadę postawioną przez p. Feldbluma do jej ostatecznych konsekwencji, a dojdziemy do nieprzewidzianych przez niego wyników, które jego samego przerażą. Ludziom uwięzionym i zagrożonym karą przedstawiają niekiedy do podpisywania dokument zobowiązujący ich do wyrządzania usług tajnej policji w zamian za co ofiarują im wolność. Spotykałam się już ze zdaniem, że podpisanie takiego dokumentu jako czcza, a w tym wypadku wielce pożyteczna formalność, nie powinno nikogo odstraszać. Można się zobowiązać, a zobowiązania nie wypełniać lub rozmyślnie wypełniać ze złą wiarą. Uzyskanie wolności może człowiekowi otworzyć pole do pożytecznej pracy, do spełniania bardzo wzniosłych i świętych obowiązków i t. p.

Nie myślę bynajmniej, ażeby zwolnienie się od ofiar kosztem tej formalności wolno było postawić w jednym rzędzie ze zmianą wyznania przez żydów niewierzących. Doskonale rozumiem wielką różnicę między jednym a drugim. Moim zdaniem jednak uznanie zasady, że kto pozostanie w duszy wiernym swym przekonaniom, może bez skrupułu spełniać czcze formalności tym przekonaniom przeciwne, mogłoby posłużyć za wymówkę i w takim wypadku.

Do bibljoteki Polskiego Związku Nauczycielskiego przybyły następujące książki, nadesłane do Redakcji „Nowych Torów.“

MOJA BIBLJOTECZKA.

(Wydawnictwa M. Arcta).

Andrews J. Nasze siostrzyczki w dalekich stronach.

A. B. Białogłowy. Opowiadanie.

Buckley A. B. Drzewa i krzewy.

Bujno M. Czarna Elka.

Bujno M. Julek i jego sprzymierzeńcy.

Domańska A. Hanusia Wierzynkówna.

Dzieduszycka A. Co dzieci czytały w chwilach wolnych.

Ewald K. Dwunożny ujarzmiciel sił przyrody.

Gębarski S. Robinson Tatrzański.

Hakenbeck K. Z życia zwierząt w niewoli.

Iskierka. Polna Róża. Lili.

Karol L. Przygody Alinki w krainie czarów.

Morawska Z. Dziewięć powiastek historycznych.

Ruskin J. Król złotej rzeki.

Teresa-Jadwiga. Szlachetne serca.

Śliwicki A. Miś Kudłacz.

Bujno. Czytajmy sami.

Domańska. Paziowie ks. Zygmunta.

Przyborowski. Konfederat Barski.

Lazarusówna F. Moja gromadka. ilustracje M. Gawełkiewicz-Chybińskiej. Nakład Jakóba Mortkowicza.

Sieroszewski Wacław. Ze świata. Warszawa G. Centnerszwer.

Korczak Janusz. Mośki, Jośki i Srule. Nakład J. Mortkowicza. Warszawa. G. Centnerszwer i Sp.

Lagerlof Selma. Cudowna podróż. Warszawa. Nakład Centnerszwera.

Mortkowiczowa Janina. Przygoda w lesie. Nakład Centnerszwera.

Mortkowiczowa Janina. Radosny dzień. Nakład G. Centnerszwera.

R. M. Piosenki dziejów naszych. Nakł. Księgarni Polskiej.

Przygody Wicka terminatora. Z powieści Z. Bukowieckiej „Młotem i kielnią.“ Nakł. Księg. Pols.

R. M. Brzezińaka. Cztery komedyjki i Jasełka z muzyką. Nakł. Księg. Polskiej.

R. M. Wygnańcy w lesie. Z powieści Mayne Reid'a. Nakł. Księg. Polskiej.

R. M. Serce prawe. Z powieści Rotha. Nakł. Księg. Polskiej.

R. M. Romcio i Tomcio. Przygody dwóch kamratów. Nakł. Księg. Polskiej.

Skrzyńska K. O mieszkańcach mórz i oceanów. Nakł. Księg. Polskiej.

Bartkiewicz. Psie dusze. Nowele i obrazki. Nakł. Gebethnera.

Bogucki. Zagadnienia etyki. Nakł. Centnerszwera.

Markowska. Melodje śmierci. Nakł. Centnerszwera.

Filipowicz. Djalogi o życiu i śmierci. Nakł. Centnerszwera.

Kuy. O twardej służbie. Nakł. Crntnerszwera.

Orkan. Nad urwiskiem. Nakł. Centnerszwera.

Grąbin. Dzieje narodu polskiego. Nakł. Centnerszwera.

Bornsfein. Zasadniczy problemat. Nakł. Centnerszwera.

Dyakowski. Od Karpat do Bałtyku. Nakł. Księg. Polskiej.

Redaktor i Wydawca: *A. Szczepaniakowa*.

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.